

CIENCIAS DEL MEDIO NATURAL

Claudia ARRAIZA GARCÉS

**EDUCACIÓN COMPASIVA:
INFLUENCIA EN LA CONVIVENCIA
ESCOLAR**

TFG 2015



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EDUCACIÓN COMPASIVA: INFLUENCIA EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR***

Claudia ARRAIZA GARCÉS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Claudia ARRAIZA GARCÉS

Título / Izenburua

EDUCACIÓN COMPASIVA: INFLUENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Profesor Doctor Florencio MARZO PÉREZ

Departamento / Saila

Departamento de Ciencias del Medio Natural

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2014/2015

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta en la adecuación de las actividades y materiales didácticos empleados durante la realización del estudio empírico que nos ocupa, para lo cual los conocimientos adquiridos a lo largo de las asignaturas relacionadas con el desarrollo cognitivo infantil han sido fundamentales, así como lo aprendido en las asignaturas de Lengua y Literatura y Ciencias Naturales acerca de los contenidos curriculares para cada Curso escolar. De igual manera, el desarrollo de una investigación empírica ha sido posible gracias a los aprendizajes incorporados en las asignaturas de Ciencias Naturales. Por otra parte, el manejo de herramientas adecuadas, interiorizado durante la realización de las asignaturas de Matemáticas y aquellas relacionadas con las Nuevas Tecnologías nos ha permitido desarrollar los mecanismos de recogida y tratamiento de datos necesarios para la realización de este estudio.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar las distintas estrategias metodológicas, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo o la pedagogía crítica, recogidas en este trabajo y que han sido aprendidas a lo largo de los estudios de Magisterio en las diferentes asignaturas a través de las clases magistrales y la realización de los trabajos grupales e individuales asociada a éstas, se plasman en las actividades desarrolladas durante la puesta en marcha del Programa Educativo propuesto en este trabajo.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido, en primera instancia, llevar a cabo la implantación del estudio que se concreta en el presente trabajo, durante el período de Prácticas 3, en uno de los centros colaboradores. Del igual modo, los conocimientos relativos al desarrollo psicoevolutivo del alumnado y la consecuente selección y adaptación de materiales educativos, junto con el desarrollo de estrategias didácticas aprendidas durante el *Practicum 2 y 3* nos han permitido elaborar y adaptar las actividades llevadas a cabo durante la puesta en marcha del Programa de Educación Compasiva en el Segundo y el Tercer Ciclo.

Resumen

Este documento constituye un análisis de la relación entre la enseñanza compasiva (Humane Education), y el aumento de la empatía y de actitudes pro-sociales. En los últimos años se han realizado varios trabajos de investigación cuyos resultados apuntan a una correlación entre la existencia de actos violentos contra los animales en la niñez y posteriores delitos de agresión potenciales, entre otros. En esta línea, algunos profesionales de la educación y psicólogos han puesto en marcha programas de “Educación Compasiva” como vía para promover la empatía, con resultados positivos. Tras la implementación de un Programa Compasivo en Educación Primaria, los resultados apuntaron a un aumento de la empatía hacia los animales, sin que se registraran variaciones significativas en las conductas pro-sociales.

Palabras clave: empatía; violencia; Educación Compasiva; pro-sociales; animales.

Abstract

This paper constitutes an analysis of the relation between a compassionate education (Humane Education) and the increase of empathy and prosocial attitudes. In the last years there have been various investigations which results point to a correlation between the existence of violent acts against animals during the childhood and potential posterior criminal assaults and other crimes. Related to this, some professionals of education and psychology have put into practice Humane Education programs as a tool to promote empathy, with positive results. After the implementation of a Humane Program on Primary Education, the data pointed to an improvement of the emphatic attitudes towards animals, without any sign of variation within pro-social attitudes.

Keywords: empathy; violence; Humane Education; pro-social; animals.

Résumé

Ce document constitue une analyse de la relation entre l'enseignement compatissante (Humane Education), et une augmentation de l'empathie et des attitudes pro-sociales. Au cours des dernières années, il y a eu plusieurs projets de recherche dont les

résultats indiquent une corrélation entre l'existence de la violence contre les animaux dans l'enfance et les infractions subséquentes d'agression potentielles, entre autres délits. Dans la même ligne de recherche, certains professionnels de l'éducation et des psychologues ont lancé des programmes du « Humane Education » comme un moyen de promouvoir l'empathie, avec des résultats positifs. Après l'implantation d'un Programme d'enseignement compatissant dans deux écoles, les résultats montrent une augmentation des attitudes positives vers les animaux, bien qu'on n'ait trouvé aucune variation dans les attitudes sociales.

Mots-clefs: empathie; violence; Humane Education; pro-sociaux; animaux.

Índice

Antecedentes, objetivos y cuestiones	1
1. Marco teórico: fundamentación e implicaciones educativas	2
1.1. Antecedentes	2
1.1.1. Relación entre la violencia hacia los animales y la violencia interpersonal.	2
1.1.2. Factores de riesgo.	4
1.2. Bases para la consideración moral de los animales.	5
1.3. El papel de la empatía como factor pro-social	7
1.4. Implicaciones educativas: hacia una educación compasiva	9
1.4.1. “Humane Education”: características generales del programa	13
1.4.2. Resultados de estudios previos	14
2. Materiales y método	16
2.1. Participantes	16
2.2. Herramientas	18
2.3. Procedimiento	21
Resultados y su discusión	27
Análisis preliminar de la fiabilidad del test	27
Datos estadísticos descriptivos	29
Análisis de resultados	32
Conclusiones y cuestiones abiertas	43
Referencias	45
Anexos	49
A. I	50
A. II	54
A. III	55

ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

Este proyecto o propuesta educativa aborda la posible relación entre la promoción en el aula de actitudes compasivas hacia otros animales (y, por extensión, hacia otras personas), y el incremento de actitudes pro-sociales. El objetivo de la investigación que se llevó a cabo fue realizar un estudio riguroso relativo a las consecuencias de la instauración de programas como el “Humane Education”, que, a través del aprovechamiento del acercamiento innato hacia otros seres vivos por parte del ser humano y el impulso de las relaciones positivas entre los niños y otros animales, pretende obtener un aumento de la cohesión social, favoreciendo a través de su didáctica, además, el pensamiento autónomo y crítico por parte del alumnado. Es decir, pretendimos obtener conclusiones que apoyaran o, por el contrario, desmintieran esta correlación, bajo la premisa de la escasa existencia de estudios rigurosos similares.

Con este fin, comenzamos revisando los precedentes en cuanto a investigación relativa a la relación que parece existir entre la exhibición de conductas agresivas hacia los animales en la infancia y posteriores delitos mayores en la etapa adulta, así como los aspectos psicológicos subyacentes y factores de riesgo.

A continuación, examinamos los indicios que apoyan la teoría de que la implantación educativa de programas que promuevan conductas responsables y de cuidado de los animales puede favorecer una mayor cohesión social y la disminución de ciertas conductas consideradas negativas, partiendo de la idea de que la educación supone la base para el cambio social y personal.

Así, profundizamos en los aspectos prácticos y los resultados registrados en la implantación de uno de los programas educativos con las características que buscamos, en este caso la “Humane Education”, como punto de partida para la puesta en práctica de una investigación empírica. La implementación de una secuencia didáctica acorde con este programa educativo, a su vez, pretendió lograr una mejora en las actitudes hacia los animales y, secundariamente, en la convivencia escolar. Con esta meta, se llevó a cabo la implantación de este Programa en dos centros de

Educación Primaria y se registraron los resultados, contrastándolos con aquellos obtenidos previamente por otros autores.

1. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

1.1. Antecedentes

1.1.1. Relación entre la violencia hacia los animales y la violencia interpersonal.

Podemos definir la crueldad hacia los animales como un “comportamiento socialmente inaceptable que causa de manera *intencional* un sufrimiento, dolor o estrés innecesario y/o la muerte del animal” (Querol, 2008). No se incluyen, por tanto, aunque causen sufrimiento innecesario a los animales, comportamientos más aceptados socialmente como la caza legal, la ganadería intensiva, la cría de animales por parte de granjas peleteras, los espectáculos con animales (corridas de toros, circo, zoos...), etc. En definitiva, no se incluyen aquellos supuestos que no constituyen una violación de la legislación penal actual, aunque, al contrario que en ésta, se engloba a todos los animales con capacidad de sufrir y no sólo a los domésticos.

Otros autores, sin embargo, engloban dentro de los supuestos de maltrato animal aquellos actos de negligencia que, aun sin existir intencionalidad explícita, provocan un daño (por ejemplo, el abandono o la negación al animal de atención veterinaria y otros cuidados básicos como el alimento, el agua o un refugio) (de Santiago, 2013).

Una vez que hemos delimitado los actos que se consideran crueles, procedamos a determinar cuál es su relación con la violencia interpersonal. Según Querol (2008), “las habilidades para resolver dilemas morales relativos al trato a humanos y a animales se desarrollan de manera concurrente” (p. 20). Esto indica, de acuerdo con esta misma autora, una relación entre cómo el niño trata a los animales y a los humanos, apoyándose en los razonamientos de que “los crímenes inter-personales pueden tener su raíz en el maltrato a los animales” (p. 20).

Numerosos filósofos y psiquiatras a lo largo de la historia han reconocido la crueldad hacia los animales como un paso potencialmente previo a la perpetración de

actos violentos hacia humanos (Arluke, Levin, Luke & Ascione, 1999; Felthous & Kellert, 1997; Gullone & Robertson, 2008; Josa & Makowski, 2009; Lockwood & Hodge, 1997; Merz-Perez, Heide & Silverman, 2001). De acuerdo con Capó y Frejo (2007), en países como Estados Unidos se han llevado a cabo estudios que concluyen la existencia de una “correlación de un 90% entre maltrato a los animales en la infancia y delitos contra la sociedad en la edad adulta” (p. 41).

De Santiago (2013), afirma que “el abuso animal y la violencia interpersonal hacia las personas comparten características comunes y por ello es habitual que personas que han cometido delitos violentos contra personas, reconozcan haber cometido también acciones agresivas contra animales, generalmente de manera previa” (p. 4). Querol (2008) también constata, con base en numerosos estudios, que “los análisis estadísticos revelan una asociación significativa entre la frecuencia de crueldad hacia los animales en la infancia y el posterior comportamiento agresivo hacia humanos” (p. 17).

Se ha reconocido, además, la relación entre múltiples trastornos psiquiátricos (trastorno anti-social de la personalidad, agresores sexuales, trastorno de conducta, etc.) y el maltrato animal (Miller, 2001; Querol, 2008; de Santiago, 2013). Ascione (2005) considera que el maltrato a los animales es “una forma significativa de comportamiento agresivo y antisocial que podría añadir una pieza más al puzle del conocimiento y la prevención de la violencia juvenil”.

Es alarmante, por otra parte, que los actos de crueldad perpetrados contra animales sean cada vez más violentos, y llevados a cabo por personas cada vez más jóvenes (Antoncic, 2003). Merz-Perez y col. (2001), a su vez, destacan que “la frecuencia indica un patrón de la escalada violenta en forma de crueldad hacia los animales”. Y a pesar de ello, los actos violentos llevados a cabo contra los animales son generalmente considerados como incidentes aislados que carecen de gravedad (Flynn, 2000).

Consideramos que es necesario que se admita la gravedad de los actos de crueldad perpetrados contra animales en la infancia, tanto por su carácter indicativo de otros problemas subyacentes y su probable evolución hacia delitos interpersonales,

como por el hecho irrefutable desde el punto de vista científico de que los animales (más específicamente, los vertebrados) poseen la capacidad para experimentar intereses y para sufrir dolor físico y psicológico, como veremos más adelante, motivo por el cual merecen ser considerados moralmente y protegidos por la legislación de una forma mucho más extensa de lo que lo están en la actualidad.

1.1.2. Factores de riesgo.

Entre los posibles factores que se han señalado como causantes de la exhibición de conductas violentas hacia los animales, encontramos patrones parentales punitivos, maltrato parental en el niño, falta de empatía, falta de apego, crueldad parental hacia los animales (es decir, la imitación), bullying, la curiosidad, el refuerzo entre el grupo de iguales de conductas crueles, abusos sexuales, etc. (Becker, Stuewig, Herrera & McCloskey, 2004; Josa & Makowski, 2009; Miller, 2001; Querol, 2001, 2008).

Querol (2008) afirma que, en general, “una exposición a la violencia que conduzca a la interferencia en el desarrollo de la empatía en el niño podría predecir un comportamiento cruel hacia los animales” (p. 21). Por ello, muchos autores advierten que la tolerancia y/o normalización de la violencia desencadena más violencia, ya que se produce una desensibilización hacia el sufrimiento ajeno (de Santiago, 2013; Fernández, 2013), es decir, una merma en la capacidad empática.

En este sentido, la falta de seriedad que se atribuye a los actos de crueldad contra los animales a la que hacíamos referencia en el apartado favorece esta desensibilización. Además, la falta de contemplación legal del maltrato animal o el establecimiento de medidas punitivas insuficientes podrían contribuir al desarrollo de la idea de que la crueldad hacia los animales carece de importancia, es decir, provocar una normalización de este tipo de violencia. En nuestro Código Penal, sólo se prevé una medida de privación de libertad para aquellos casos en los que existe una intencionalidad clara y un nivel de ensañamiento elevado que tenga unas consecuencias muy graves o mortales para el animal. No obstante, el ingreso en prisión no suele producirse, debido a que la mayor pena prevista es de dos años, un plazo fácilmente sustituible por otro tipo de sanción. Además, aquellos supuestos de

negligencia, negación de los cuidados básicos o maltrato a animales que no sean domésticos sólo conllevan una sanción administrativa. En definitiva, el marco legal no transmite la idea de que la vida o el bienestar de un ser vivo que no sea una persona merezca una protección eficaz, hecho que, por una parte, refleja el ideario colectivo, y por otra parte, contribuye a consolidar ese ideario, normalizando este tipo de violencia.

1.2. Bases para la consideración moral de los animales.

Según Ibáñez y Capó (2007) la conducta de los animales “expresa claramente sentimientos de amor, preocupación, rabia o placer”, y éstos pueden tomar “decisiones sobre la base de representaciones mentales de su propio estado mental”, lo cual es indicativo de que “poseen conciencia de sí mismos”. Estos autores también afirman, en relación con la conducta animal, lo siguiente:

En muchas ocasiones actúan en función de la conducta de otros y a la vez actúan influyendo en la conducta de los demás. Con esto podemos suponer que están penetrando en los pensamientos de otros animales e intentan influir sobre ellos (p. 45).

La conclusión a la que llegan, en definitiva, es a que “si los animales tienen conciencia de sí mismos tendremos que hacerles dignos de consideración moral” (p. 45).

Según Capó y Frejo (2007) “la capacidad para sufrir y disfrutar es un requisito para tener cualquier otro interés, ya que esta capacidad no sólo es necesaria sino también suficiente para que podamos afirmar que un ser tiene interés aunque sea mínimo en no sufrir”. Asimismo, afirman categóricamente que “si un ser sufre, no puede haber ninguna justificación en contra de que su sufrimiento no cuente tanto como el sufrimiento de cualquier otro ser”.

De acuerdo con estos mismos autores:

En el Reino Unido, distintos comités gubernamentales expertos en conducta animal concluyeron que hay suficientes pruebas y evidencias fisiológicas y anatómicas para justificar plenamente la conclusión de que los animales sienten dolor. Estos comités consideraron que los animales pueden tener formas de sufrimiento distintas al dolor

físico, pudiendo presentar miedo y terror agudos, concluyendo que los animales tienen capacidad para sufrir no solo por daños físicos directos sino también por miedo, ansiedad, estrés, etc., siendo esta idea un primer paso hacia el sentimiento de igualdad entre el ser humano y los animales (p. 41).

Marc Bekoff (2004) afirma que ciertos grupos de animales pueden llegar a evidenciar comportamientos de compasión, perdón y empatía, aunque expresándolos de forma diferente a la humana. Bajo esta premisa, “negar a los animales no humanos el derecho al respeto de su bienestar y su integridad sólo por no poseer las mismas capacidades racionales que nosotros, es arbitrario y contradictorio con nuestra racionalidad y sentido moral” (Barquero, 2013).

Actualmente, la mayor parte de los países desarrollados secundan en su legislación la idea de que los animales pueden sentir dolor, y por ello la preocupación por su bienestar y por disminuir la crueldad humana para con ellos está experimentando un aumento exponencial. Véanse, por ejemplo, el punto 19 del Reglamento (CE) nº 1099/2009 del Consejo, de 24 de septiembre de 2009, relativo a la protección de los animales en el momento de la matanza, el cual dice que “Existen suficientes pruebas científicas que demuestran que los animales vertebrados son seres sensibles [...]”¹, o el Punto 4 del Preámbulo de la misma norma Comunitaria, donde se afirma que “el bienestar de los animales es un valor comunitario consagrado en el Protocolo nº 33 sobre la protección y el bienestar de los animales anejo al Tratado constitutivo de la Comunidad Europea”.

José Gómez, ganador del Premio Nacional de Investigación Educativa en 2007 por su investigación sobre los valores medioambientales en la educación, y catedrático de la Universidad de Extremadura, aseguró en una entrevista de Jorge Garro para “Hoy” que “debemos potenciar la sensibilización y concienciación de la población ante problemáticas como [...] el trato hacia los animales”. Según Gómez, es necesario educar para la protección animal, puesto que “resulta intolerable el modo en que tratamos a los animales. Son seres con similar capacidad de sufrimiento, angustia y dolor que los humanos. [...] se trata de una cuestión decisiva en nuestro desarrollo ético y cuya base científica es incuestionable” (Garro, 2014).

¹ Ver enlace: <http://goo.gl/qTfbGN>

Por otra parte, es innegable que la sociedad actual valora en gran medida la utilidad de los animales en muchos aspectos, y que generalmente se acepta la premisa de que las relaciones entre humanos y animales benefician, al menos, a los primeros. Es el caso de las llamadas “terapias con animales”, que han demostrado tener un impacto positivo a nivel físico (al parecer, la interacción con animales puede provocar una reducción de la presión sanguínea y promover la supervivencia en enfermedades coronarias, así como la actividad mental), social (puesto que incrementa el sentido de la responsabilidad medioambiental y la socialización) y emocional (ya que el cuidado de un animal puede favorecer un aumento de la autoestima, del optimismo y de la autonomía, así como la reducción del stress y de la indefensión aprendida) (Tedeschi, Fitchett & Molitor, 2005).

No obstante, no debemos perder de vista que, aunque el objetivo sea el bienestar humano a través del uso de animales, éstos jamás deben ser tratados como una simple herramienta, sino que debemos tener en cuenta sus necesidades y velar en todo momento por su bienestar (Faver, 2010).

Así pues, su utilidad no debe constituir la única razón de la promoción de actitudes de cuidado hacia los animales, ya que podríamos caer en subestimar o incluso negar su valor intrínseco, y por ende siempre debemos tener en cuenta los criterios que figuran al inicio de este apartado como base para la consideración moral de los animales no humanos.

1.3. El papel de la empatía como factor pro-social.

Sabemos que la carencia de empatía trae consigo una inadaptación social. Tal es el caso de los psicópatas, cuya principal característica es la incapacidad de empatizar (Breithaupt, 2011), es decir, de ponerse en el lugar de otros. Cabe pensar que la empatía es, pues, el eslabón que une a la sociedad, que hace a un colectivo más estable. Las investigaciones apuntan al papel importante de la empatía para el desarrollo de un comportamiento social responsable y aceptable (Carlie, 2006), además de ser un factor protector del trastorno de conducta (Querol, 2008).

La empatía, según Roche (2004), “está en la base de los comportamientos pro-sociales” y por ende se considera como uno de los caminos con más potencial, tanto

para cuidar de la salud mental del propio individuo, como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar sensiblemente las relaciones sociales (Querol, 2008).

Mientras que la importancia de la empatía y la conducta pro-social se reconocen cada vez más en un contexto en que la violencia escolar y las conductas desafiantes y/o disruptivas en los jóvenes crecen sensiblemente (Renck, 2014) (ver Anexo 3), algunas personas afirman que la sociedad industrializada moderna no contribuye al desarrollo de la empatía en los niños. En relación con esto, se ha sugerido que un método para contribuir a la construcción de la empatía es promover el contacto directo con animales. Según Querol (2008), “es probable que la promoción de interacciones positivas con animales interrumpa el descenso en la empatía que se aprecia en la historia de niños en riesgo”. Las relaciones positivas con animales pueden predecir, pues, la disposición futura hacia los humanos (Ascione, 1992; Faver, 2010; Paul, 2000).

La justificación de esta idea es la creencia de que el desarrollo de lazos con animales traerá consigo el desarrollo de la empatía hacia otros seres vivos (Thompson & Gullone, 2003). Consecuentemente, se ha propuesto que la empatía dirigida a animales se extendería a los humanos, lo que se conoce como “transferencia” o “generalización” (Nicoll, Trifone & Samuels, 2008).

En este sentido, los programas conocidos como Educación Compasiva o los específicos de tratamiento de niños y adultos que manifiestan conductas violentas o crueles hacia animales pretenden, según Querol (2008), “ser una estrategia para enseñarles el reconocimiento de acciones potencialmente dañinas hacia los animales y los humanos”. Dichos programas, como veremos en el siguiente punto, ayudan, de acuerdo con esta autora, a “desarrollar el sentido de la responsabilidad” y la preocupación por los otros, además de “colaborar en el desarrollo de la autoestima, la cooperación y la socialización”, pudiendo incorporar “técnicas de actividades o terapia asistidas con animales de compañía o bien programas de intervención en las aulas con alguna actividad complementaria como una visita a un refugio de animales” (p. 21).

Numerosos experimentos llevados a cabo en aulas parecen confirmar que la presencia de animales (concretamente, perros) en éstas trae como consecuencia fenómenos tales como el incremento de la homogeneidad del grupo y la integración, o

el descenso de conductas como hiperactividad o agresividad, especialmente en los varones (Kotrschal & Ortbauer, 2003).

Programas escolares basados en la prevención y/o intervención de la violencia en los que se han utilizado perros rescatados de perreras han demostrado que se producían cambios en este sentido: aumento de los niveles de empatía, descenso de conductas agresivas o violentas, así como modificaciones en las creencias en relación con las agresiones (Sprinkle, 2010). Además, se han llevado a cabo estudios en los que se ha implantado el uso de animales como terapia para desarrollar la capacidad del manejo de la ira (Hanselman, 2001), con resultados positivos.

1.4. Implicaciones educativas: hacia una educación compasiva

Es evidente que existe un incremento notable de actitudes violentas entre los más jóvenes (bullying, marginación, falta de respeto a los mayores, etc.). Estos síntomas sugieren una deficiencia en la educación ética de los niños. El ascenso del número de conflictos en la etapa infantil y adolescente que se observa actualmente requiere la puesta en marcha de mecanismos dirigidos a la adquisición infantil de las capacidades de analizar, razonar, establecer empatía con los demás, etc., así como de las habilidades sociales necesarias para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Estos mecanismos han de ponerse en marcha en todos los ámbitos que rodean a los niños y las niñas, y en especial en el área que nos compete, que no es otra que la educación, puesto que ésta constituye uno de los principales pilares del desarrollo en las dimensiones cognitiva, social y emocional. Se hace necesario ejecutar cambios en el proceder educativo a través de la implantación de Programas que favorezcan el desarrollo de la cohesión social y la empatía.

En este sentido, la UNESCO ha mostrado su voluntad de abordar esta cuestión a través de la publicación de una Guía para docentes dirigida a poner fin a la violencia escolar². El marco legislativo español refleja también la preocupación social por las cuestiones

² <http://goo.gl/fr5uEp>

relacionadas con la convivencia y el respeto mutuo, abogando por una labor educativa dirigida al desarrollo de niños y niñas con habilidades sociales.

Así, encontramos artículos como el 27.2 de la Constitución española³, que establece que «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»; el artículo único, punto uno, letra k) de la LOMCE⁴, el cual recoge como uno de los principios y fines básicos de la Educación “La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”, o la Disposición final segunda, punto tres, letra n), que prevé como una de las obligaciones del Consejo Escolar “Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación”.

En el Decreto Foral 60/2014 de la Comunidad Foral de Navarra⁵ encontramos, asimismo, en el artículo 2, que uno de los principios generales y pedagógicos educativos será la hacer “hincapié en el desarrollo de hábitos, actitudes y valores que favorezcan la formación integral del alumnado”. Se recogen también, en el artículo 4, como objetivos de la Etapa de Educación Primaria, “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (letra a)); “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (letra d)); “Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos” (letra c)); “Conocer y valorar la flora y la fauna, en especial las presentes en Navarra, y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado, el desarrollo sostenible y el respeto al medioambiente” (letra l)); o “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y

³ Ver enlace: <http://goo.gl/lbkNs>

⁴ Ver enlace: <http://goo.gl/UpKyig>

⁵ Ver enlace: <http://goo.gl/nbKfPL>

en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (letra m)).

La intervención escolar a través de programas educativos, como hemos visto, puede ofrecer una base sólida para desarrollar estos valores básicos, de tal forma que se contrarresten las tendencias violentas de las que hemos hablado con anterioridad (Antoncic, 2003).

Aquí, encontramos dos posibles principales vías de intervención: las terapias con animales y los “Humane Education Programs” (Programas de Educación Compasiva). Como hemos visto, en las terapias con animales éstos tienen un papel central, puesto que consisten en intervenciones dirigidas a un fin en las que un animal que ha sido específicamente entrenado es incorporado como parte integral de un proceso de tratamiento clínico.

Sin embargo, no se trata de una herramienta educativa, sino terapéutica, como su nombre indica. Es decir, el objetivo principal no es la educación, sino que, aunque puede suponer una mejora del déficit de empatía y promover actitudes favorables con respecto a los animales, éstos constituyen logros secundarios o aledaños a la meta inicial, que es el bienestar humano (a excepción del Programa AniCare Child, que, estando dirigido a niños/as menores de 17 años, se implanta por profesionales de la salud mental en agencias, organizaciones contra la violencia doméstica, hospitales, escuelas, así como por trabajadores sociales, veterinarios, profesores/as, abogados/as, etc., y cuyo enfoque se centra exclusivamente en la crueldad juvenil hacia los animales), en oposición a los programas de Educación Compasiva, donde el objetivo principal es precisamente el desarrollo de actitudes de cuidado y respeto hacia los animales, y donde los posibles beneficios para los humanos son secundarios, aunque también son importantes.

Es por ello que en este trabajo nos hemos centrado tan sólo en este segundo grupo, dado que el objetivo primordial reside en la enseñanza y promoción de la empatía y de conductas respetuosas, responsables y compasivas hacia los animales.

La llamada “Humane Education”, o educación compasiva, comenzó en el s. XIX como un esfuerzo de los proteccionistas de animales para introducir la empatía hacia

los animales entre los niños. Su objetivo era el de reducir el número de casos de crueldad animal y, por el contrario, aumentar la fuerza del movimiento de bienestar animal. Hoy en día, sin embargo, este movimiento empieza a cambiar hacia una filosofía que reconozca y promueva el respeto hacia la interconexión de todas las formas de vida y el medio ambiente.

En otras palabras, la Educación Compasiva actual incide igualmente en problemáticas humanas, animales y medioambientales (Renck, 2014). De esta forma, este enfoque cubre un amplio abanico de materias y puede ofrecer la formación de futuros ciudadanos que sean activos, con un pensamiento crítico e independiente.

De acuerdo con Anctonic (2003), los valores que deberían ser enseñados en este modelo de aprendizaje son: respeto, responsabilidad, honestidad, justicia, tolerancia, prudencia, auto-disciplina, solidaridad, compasión, cooperación, coraje y valores democráticos. Pero, además, debemos promover estos valores siempre desde una educación constructivista y a través del aprendizaje por descubrimiento, así como con la promoción de un pensamiento independiente y la capacidad de análisis y crítica. En otras palabras, este planteamiento jamás debería constituir una dogmatización del alumnado, sino que se debe permitir que los niños lleguen a sus propias conclusiones, donde el profesorado actúe como guía.

Para prevenir o interrumpir una trayectoria evolutiva que llevaría a un comportamiento agresivo, la Educación Compasiva utiliza lecciones y actividades relacionadas con animales para enseñar respeto, bondad y compasión. Como parte del programa de prevención de la violencia, este tipo de educación puede desarrollar la empatía y reducir las posibilidades de agresiones hacia otras personas o animales. Su implementación, según algunos autores (Faver, 2010), no solo previene la violencia, sino que además incrementa las probabilidades de detectar e intervenir con anterioridad en casos en los que la violencia ya está teniendo lugar en las familias de los niños.

Entre los programas que se ajustan a las premisas descritas para la Educación Compasiva, encontramos el *Child Development Project*, que utiliza una gran variedad de intervenciones educativas, incluyendo el aprendizaje cooperativo o la promoción de valores pro-sociales para fomentar relaciones interpersonales positivas en el seno de la

escuela y el hogar, el proyecto *WILD*⁶, que enfatiza las relaciones interespecies centrándose más en los animales salvajes, programas sociales que se dirigen principalmente a problemáticas relacionadas con el cuidado de mascotas, el programa *People and Animals*, cuyo enfoque es más amplio, abarcando cuestiones relacionadas con animales salvajes, de granja y domésticos (mascotas), o el *Operation Outreach*, que utiliza el desarrollo de la competencia literaria desde un enfoque multidisciplinar para enseñar a los niños el respeto por todos los seres vivos (Ascione, 1997).

En esta línea encontramos también el *Proyecto Rodentia*, un programa de intervención longitudinal basado en la idea de “mascota de la clase” cuyo objetivo es promover el desarrollo del razonamiento científico, así como actitudes positivas hacia los animales en Educación Primaria (Fonseca & col. 2011), a través de la convivencia, durante un curso escolar, con animales de laboratorio en el aula (con unas medidas higiénicas adecuadas y unas condiciones para los animales apropiadas para su bienestar).

1.4.1. “Humane Education”: características generales del programa

Se ha definido la educación compasiva como un intento de desarrollar el altruismo y un sentido de la compasión. Es decir, promueve conductas pro-sociales y abarca también lo emocional (empatía). Como hemos visto, se trata de un programa muy amplio, que abarca varias problemáticas, y por ello aquí acotaremos su enfoque, de acuerdo con el criterio de la Asociación Americana para la Prevención de la Crueldad hacia los Animales, que diferencia entre los componentes que se trabajan a través de la educación compasiva los siguientes:

- Las necesidades y derechos de los animales
- Empatía hacia animales y humanos
- Respeto por toda forma de vida
- Interdependencia entre personas y animales.

En suma, se trata de inculcar, reforzar y aumentar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de los más pequeños hacia un tratamiento amable, compasivo y

⁶ Ver enlace: <http://www.projectwild.org/ProyectoWILD.htm>

responsable de las personas y los animales, constituyendo estos aspectos elementos comunes a la mayoría de los programas educativos compasivos. No encontramos, no obstante, pautas específicas de actuación en el aula, sino que el diseño de lecciones y actividades se mantiene flexible y abierto, aunque podemos encontrar ejemplos de programaciones y/o actividades en algunos sitios web de distintas asociaciones animalistas.

1.4.2. Resultados de estudios previos

Conforme a la bibliografía consultada existe una falta de estudios empíricos rigurosos con respecto a la utilidad o eficacia de la implantación de programas de educación compasiva, ya que muchos de los existentes adolecen de fallos en el método, como la ausencia de un pre-test o de un grupo de control (Arbour, Signal & Taylor, 2009). El hecho de que este tipo de intervenciones sean tan variadas en cuanto a enfoque y metodología hace todavía más difícil evaluar los resultados de forma concluyente, es decir, discernir qué papel juegan estos programas en las actitudes finales del alumnado.

No obstante, algunos autores han logrado realizar estudios rigurosos (usando medidas fiables, pre-test y pos-test, etc.), demostrando resultados estadísticamente significativos. Así, por ejemplo, Ascione y Weber (1996) implantaron esta metodología durante todo un curso escolar en diferentes Niveles, y constataron que el programa mejoraba las actitudes en relación con animales, aunque existe cierta variabilidad en los resultados dependiendo de la edad de los sujetos. Encontraron una diferencia significativa entre las actitudes del grupo experimental y el de control, y esta diferencia se incrementaba cuanto más edad tenían los alumnos.

Para los primeros cursos, los análisis cualitativos mostraron que se producía una importante mejora de las actitudes en el grupo experimental, aunque no se presentaran diferencias en la medida de la empatía. En estudiantes mayores, hubo una diferencia significativa entre ambos grupos en cuanto a la mejora de actitudes compasivas o “humanitarias”, así como en la medida general de la empatía. Estos resultados contribuyen, pues, a consolidar las conclusiones sobre la relación entre los niños y los animales, y sirve como base para promover y validar los esfuerzos de los

educadores por mejorar la amabilidad y cuidado de los niños hacia animales salvajes y de compañía.

Por otra parte, encontramos en el estudio de Arbour y col. (2009) unos resultados que, si bien confirmaron la existencia de un incremento tanto en la empatía como en actitudes/conductas hacia los animales tras la implementación del programa, sólo fue significativo el aumento en la empatía de los niños, observándose también una mayor variación en las actitudes en el género masculino.

De estos resultados parece derivarse la afirmación de que los programas de Educación Compasiva pueden tener mayor impacto en los niños que en las niñas, posiblemente porque son, generalmente, los hombres, quienes poseen un nivel inferior de empatía o una menor sensibilidad que las mujeres, y por lo tanto la implementación de proyectos de estas características son susceptibles de provocar un mayor cambio en el género masculino con respecto a los resultados iniciales que en el femenino (Nicoll & col., 2008).

Arbour y col. (2009) sugieren que la implementación de programas con una interacción directa con animales (esto es, con la presencia de animales en el aula, como en el *Proyecto Rodentia*) podría resultar en una mayor diferencia entre los resultados del pre-test y el pos-test, no obstante, apuntan también al hecho de que utilizar animales podría ser contradictorio con la idea de respetarlos, puesto que, para muchos autores, como hemos visto, ello puede implicar una incomodidad o una fuente de estrés para los animales, por lo que no estaríamos dando prioridad a sus necesidades, sino a las nuestras.

Este y otros estudios, como podemos ver, apoyan esta tendencia e indican que la educación compasiva tiene un impacto significativo en la reducción de la violencia entre los jóvenes, el consumo de drogas y alcohol, y ayuda a obtener una convivencia pacífica entre ciudadanos (Lickona, 2002; Minow, 2002), puesto que además se produce una generalización de la empatía hacia los seres humanos, como hemos visto (Ascione, 1992).

2. MATERIALES Y MÉTODO

2.1. Participantes

En este estudio participaron 45 alumnos/as de Sexto Curso de dos grupos diferentes, en el Colegio Público San Juan de la Cadena (en adelante nos referiremos a él como Centro 1), y 46 niños/as de Cuarto Curso, también de dos aulas diferentes, del Colegio Público Cardenal Ilundáin (en adelante, Centro 2), en Pamplona, en la Comunidad Foral de Navarra (España). Los/as participantes se dividieron en dos grupos: el *grupo experimental* (E), de 24 alumnos/as en el Centro 1 y otros 24 en el Centro 2, que participaron en el programa de Educación Compasiva, mientras que el *grupo de control* (C), con 21 participantes en el Centro 1 y 22 en el Centro 2, no lo hicieron. El *grupo E* estaba formado por 8 chicos y 16 chicas en el Centro 1, mientras que en el Centro 2 se compuso de 13 niños y 11 niñas; el *grupo C* estaba constituido por 5 chicos y 16 chicas en el Centro 1, y por 11 niños y 11 niñas en el Centro 2 (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Participantes.

	Centro 1		Centro 2	
	Grupo E1	Grupo C1	Grupo E2	Grupo C2
Chicos	8	5	13	11
Chicas	16	16	11	11
Total	24	21	24	22

La elección de la franja de edad de 11-12 años en el Centro 1 obedeció al análisis de resultados de estudios similares previos, donde los resultados más significativos tuvieron lugar, como se comentó anteriormente, cuanto más edad tenían los sujetos de estudio (Ascione y Weber, 1996). No obstante, se procedió también a la implantación del estudio en el Segundo Ciclo en el Centro 2 para obtener resultados en las diferentes fases del desarrollo infantil.

El desarrollo psicológico y social infantil evoluciona significativamente en el ámbito de la empatía a partir de los 7 u 8 años de edad, con la adquisición de la Teoría de la Mente, es decir, la capacidad de atribuir a otros un estado mental, y por tanto se

previó en ambos Centros la obtención de resultados significativos en la implantación del Programa de Educación Compasiva, tanto en el Segundo como en el Tercer Ciclo.

En el Tercer Ciclo, y concretamente en el Sexto curso, el alumnado tiene entre 11 y 12 años, y se encuentra, conforme a los estadios piagetianos, entre el período de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. En esta edad, el alumnado comienza a tener nociones de causa-efecto y a desarrollar su autonomía moral, lo que puede permitirles establecer deducciones relativas a situaciones relacionadas con animales y reflexionar crítica y autónomamente sobre ellas. No obstante, no todo el alumnado ha adquirido ya las habilidades psicosociales propias del estadio de las operaciones formales, y por tanto pueden tener dificultades en aplicar sus conocimientos o habilidades, adquiridos en situaciones concretas, a situaciones abstractas, al igual que ocurre, previsiblemente, con el alumnado de 9-10 años de Cuarto Curso.

Aquellos que, por el contrario, comienzan a desarrollar habilidades propias del estadio del pensamiento formal en Sexto, pueden mostrar mayor autonomía y capacidad de razonamiento riguroso hipotético-deductivo, siendo capaces de razonar sobre suposiciones y no sobre realidades específicas, de salir de lo concreto y realizar un análisis causal para dar con diversas alternativas y soluciones.

Este conjunto de características psico-evolutivas hace que el alumnado de esta edad pueda, a priori, llevar a cabo reflexiones autónomas y llegar a conclusiones propias acerca de nuestra interacción con los demás animales, y permitiría que establecieran, en aquellos casos en los que ya se encuentran en el período del pensamiento abstracto, una generalización de la empatía hacia las personas, sin necesidad de dirigir la atención hacia este tema explícitamente en el aula.

En lo que se refiere al contexto socio-cultural de ambos centros educativos, encontramos una gran diferencia. El Centro 1 se encuentra situado en un barrio de clase media-alta donde la mayor parte del alumnado es español y la implicación de las familias es muy elevada. En el centro conviven alumnos/as de diversas nacionalidades, especialmente de China, aunque el número de alumnos/as extranjeros no es muy elevado. El Centro 2, por el contrario, se sitúa en un barrio de clase mayoritariamente

humilde con una alta tasa de inmigración, donde un porcentaje elevado del alumnado pertenece a etnias gitanas. La pluralidad, la multiculturalidad y el multilingüismo son los tres pilares fundamentales de este colegio, que trata de asegurar la integración y la inclusión de todo el alumnado. En general, según nuestra experiencia, podría afirmarse que el grado de madurez del alumnado en este Centro educativo era superior al nivel en el Centro 1, aunque también eran niños y niñas muy ruidosos, habladores y con tendencia a la falta de atención, hecho que dificultó la puesta en práctica del Programa de Educación Compasiva en cierto modo.

2.2. Herramientas

Se empleó un cuestionario (Anexo 1) donde se recogieron preguntas básicas acerca de la edad, el género y la presencia o ausencia de un animal de compañía en casa. La primera parte contenía el *Children's Treatment of Animals Questionnaire* (en adelante, CTAQ), el cual traducimos al castellano, realizando además ciertas modificaciones, como la inserción de un nuevo ítem y la inversión en el sistema de puntuación de otro ítem, que se detallan en la Tabla 2 (Thompson & Gullone, 2003); en una segunda parte se incluyó el *Bryant's Empathy Index* (BIE; Bryant, 1982), también traducido y con algunas variaciones (inserción de un ítem, eliminación de otro ítem y cambios en la redacción de uno de los ítems), como se observa en la Tabla 3. En el pre-test, además, se añadió una tercera parte donde se realizó el *Children and Animals Inventory* (CAI; Dadds & col., 2004), para llevar a cabo una estimación del nivel de crueldad hacia los animales existente en el alumnado con anterioridad a la implantación del programa.

El CTAQ consiste en un cuestionario con 20 ítems, de los cuales 19 se corresponden con los originales previamente diseñados y uno es añadido (véase la Tabla 2). El objetivo es medir el comportamiento del alumnado hacia los animales, donde los/as niños/as deben responder según en qué medida (a menudo, a veces o nunca) su conducta se ajusta (o se ajustaría, en caso de que deban imaginar que tienen una mascota, si no la tienen en realidad) a las actividades detalladas. Las respuestas tendrán una puntuación determinada : 3 puntos si es “a menudo”, dos si es “a veces” y 1 si es “nunca”, siendo a la inversa en determinados ítems, donde la mayor puntuación

será para “nunca” y la menor para “a menudo”. De esta forma, las puntuaciones más altas se corresponderán siempre con las actitudes más compasivas o adecuadas hacia los animales. Así, la mayor puntuación que se puede obtener es de 60 puntos (si se obtienen 3 puntos en todos los ítems), mientras que 20 es la mínima puntuación posible (con 1 punto en todos los ítems).

Tabla 2. Cuestionario sobre el trato infantil a los animales (CTAQ)

Ítems	
1. Juego con él/ella	11. Le trato mal sin motivo*
2. Le doy comida o agua	12. Le permito estar en mi habitación
3. Le molesto o juego de forma brusca con él/ella*	13. Le golpeo*
4. Le saco a pasear	14. Juego a vestirle* ²
5. Le doy palmaditas	15. Le pongo una cadena o le ato*
6. Le grito sin motivo*	16. Le cepillo
7. Le abrazo	17. Le encierro por diversión*
8. Le trato mal cuando estoy enfadado/a*	18. Le cuento mis secretos
9. Lloro con él/ella cuando estoy triste	19. Paso tiempo con él/ella
10. Le hablo	20. Antes de adoptar/comprar un animal, me informo sobre sus características y cuidados ¹

Nota: * Indica ítems que son inversamente puntuados.

¹ Este ítem ha sido añadido y no aparece en el modelo inicial

² Este ítem no se puntúa inversamente en el modelo original, no obstante la investigadora ha considerado que jugar a vestir a un animal no es una conducta positiva, puesto que no constituye una actividad agradable o provechosa para él.

El BIE es un test que contiene 22 ítems y que está dirigido a medir las tendencias empáticas hacia otras personas que tienen los niños y las niñas. A estos 22 ítems se añadió otro ítem relacionado con animales que no son considerados mascotas, y se eliminó, por otra parte, uno de los ítems originales. Las respuestas pueden ser sólo dos: Sí/verdadero o No/falso (1 punto y 0 puntos respectivamente), donde la mayor puntuación se corresponderá con unas respuestas que reflejen mayor grado de empatía, es decir, con 22 puntos, mientras que la menor puntuación posible sería 0. Del mismo modo que en el modelo anterior, algunos ítems requieren una inversión en la puntuación de las respuestas.

Tabla 3. Test del índice de empatía de Bryant (BIE)

Ítems
1. Me pongo triste si veo a una chica que no puede encontrar a nadie con quien jugar.
2. La gente que se besa y se abraza en público son estúpidos*.
3. Los chicos que lloran porque están contentos son tontos*.
4. Me encanta ver a la gente abrir regalos, incluso cuando yo no tengo un regalo.
5. Cuando veo un niño llorando me entran ganas de llorar a mí también.
6. Me molesta cuando veo que están haciendo daño a una chica.
7. Cuando alguien se ríe, aunque yo no sepa por qué, me contagia la risa.
8. A veces lloro cuando veo la televisión.
9. Las chicas que lloran porque están contentas son tontas*.
10. Cuando alguien está molesto, me cuesta mucho ver por qué*.
11. Me molesta cuando veo que alguien está haciendo daño a un animal.
12. Me pongo triste si veo a un chico que no puede encontrar a nadie con quien jugar.
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.
14. Me molesta cuando veo que están haciendo daño a un chico.
15. Los mayores a veces lloran, incluso aunque no tengan motivos para estar tristes*.
16. Es estúpido tratar a los animales ¹ como si tuvieran sentimientos como la gente*.
17. Me enfado cuando un compañero o compañera de clase finge que necesita ayuda de la profesora todo el rato*.
18. Los niños y niñas que no tienen amigos, seguramente no quieren tenerlos*.
19. Ver a una niña llorando me da ganas de llorar a mí también.
20. Creo que es muy gracioso que algunas personas lloren cuando ven una película triste o leen un libro triste*.
21. Soy capaz de comerme todas mis galletas, incluso si veo que alguien me está mirando porque quiere una*.
22. No me molesta que un compañero o compañera sea castigado por la profesora por no obedecer las normas del colegio* ² .
23. Me gusta ir al zoo y al circo siempre que puedo, aunque los animales vivan en jaulas ³ .

Nota: * Indica los ítems que son inversamente puntuados.

¹ En el modelo original, sólo se pregunta por perros y gatos.

² Ítem incluido en el modelo de Bryan, pero que ha sido eliminado en este ensayo.

³ Ítem añadido que no aparece en el modelo original.

El CAI, por otra parte, evalúa, en 10 preguntas, nueve aspectos de la crueldad hacia los animales (se encuentra completo en el Anexo I, correspondiendo a Tercera parte del cuestionario): severidad, frecuencia (número de actos de crueldad), duración (durante cuánto tiempo se han dado estos actos), aislamiento (si los actos de crueldad se perpetran de forma individual o en grupo), empatía (nivel de remordimiento), conciencia (nivel de preocupación por el animal), cómo de recientes son esos actos, sobre qué tipo de animales recaen o recayeron y cuántos fueron, y si se intenta ocultar o no. Cada ítem se puntuó en una escala de 0 a 3 (de 0 a 4 en el primer ítem). La última pregunta, de carácter abierto, se puntuó en un rango de 0 a 3 para obtener el grado de severidad, conforme a los siguientes patrones: la ausencia de actitudes crueles o un solo caso donde no hay mala intención ni se causa un daño físico al animal (molestarlo) se puntuó con un 0; la presencia de más de un acto de molestar, sujetar, asustar, etc.,

sin malicia y sin daño físico, se puntuó con un 1; el reporte de uno o más actos de maltrato resultante en dolor o incomodidad del animal, con un posible daño físico mínimo pero sin el uso de armas o herramientas (ejemplos: retorcer una pata, lanzar un objeto a un animal, atarle las patas, sujetarle la boca...), se puntuó con un 2; finalmente, la presencia de una o más perpetraciones de maltrato resultantes en un dolor significativo o incomodidad para el animal, pudiendo estar acompañado de daño físico, valía 3 puntos (ejemplos: cortes profundos, prolongar el sufrimiento, torturar, utilizar instrumentos, asfixiar, etc.)

Así, las posibles puntuaciones totales variarán entre 0 (si no se reporta ningún acto cruel) hasta 39 (para casos en los que existe una clara ausencia de empatía y los actos de crueldad hacia los animales son frecuentes, severos, recientes hacia varios tipos de animales).

2.3. Procedimiento

Se contactó con dos escuelas de Educación Primaria, y se discutió la posibilidad de implementar un programa de Educación Compasiva. Formuló y diseñó las lecciones, así como toda la documentación necesaria, y puso en práctica la intervención, bajo la supervisión y aprobación de la Dirección, así como de las tutoras de los cursos afectados en los centros. La semana previa al comienzo del Programa, las tutoras explicaron al alumnado que iban a realizar dos test sobre sus relaciones con los animales y las personas, y al grupo experimental se le explicó, además, que dos veces por semana durante las siguientes tres semanas, iba a acudir a clase una profesora para darles unas clases sobre nuestra relación con los animales, sin especificar que se trataba de una investigación ni el objetivo específico de estas sesiones.

El grupo experimental participó en dos sesiones semanales de 50 minutos durante tres semanas consecutivas, desde el 27 de enero hasta el 12 de febrero de 2015, ambos inclusive, en el Centro 1, y desde el 2 de marzo de 2015 hasta el 17 de marzo del mismo año en el Centro 2, siendo en total seis sesiones incluyendo las dos necesarias para la ejecución de los test inicial y final. Para ello, se emplearon sesiones de Lengua castellana y Literatura, así como de Ciencias Naturales. En el Centro 2, dos

de las sesiones se llevaron a cabo en inglés, ya que se correspondían con clases que se imparten en ese idioma en el horario del aula.

Aunque de corta duración, el proyecto entra dentro de los mínimos que parecen suficientes, a juzgar por otros estudios previos con una implantación exitosa de programas de este tipo, para obtener conclusiones válidas. Además, se ideó para encajar tanto con la realidad escolar y las necesidades de cumplimentar la programación y el currículo, como con la duración del período no lectivo de los estudios de Grado entre los semestres de otoño y primavera (para el Centro 1), y el período de Prácticas 3 (en el Centro 2), de tal forma que la investigadora pudiera tener disponibilidad total para poner en práctica el Programa.

Estas lecciones estaban diseñadas para trabajar problemáticas relacionadas con el cuidado y el respeto de los animales, tanto domésticos como salvajes, y las situaciones desfavorables para ellos, con el objetivo de desarrollar actitudes compasivas, así como de reflexionar acerca de aspectos del entorno que afectan a los animales, construir un criterio personal e independiente e involucrarse de forma activa en conductas que lleven a un cambio.

Previamente a la puesta en práctica del proyecto, se solicitó y recabó el consentimiento tanto de las familias como de los/as niños/as para su participación (Anexo 2), constituyendo ambos un requisito imprescindible para la inclusión de los/as alumnos/as en el estudio. Aquellos que no participaron, desarrollaron las actividades previstas inicialmente en la programación en esa franja horaria. Una vez obtenidos todos los consentimientos, se procedió a la realización del pre-test por parte de los dos grupos, C y E. Antes de su ejecución, la investigadora nos presentamos y explicamos al alumnado cómo responder al test, en qué consistía y su carácter anónimo, es decir, que no debían escribir sus nombres. Se les solicitó, además, total sinceridad y respuestas que se ajustasen a su criterio real y no a lo que creyeran que era lo “correcto”, insistiendo en que la utilidad de las respuestas dependía de su sinceridad y que no existían respuestas correctas o incorrectas. Durante su ejecución, se solventaron todas las dudas que surgieron con respecto al procedimiento de respuesta o el contenido de los ítems (vocabulario, etc.). Posteriormente, y una vez finalizado este paso, se llevó a cabo la implementación del Programa, y finalmente, tras las

cuatro sesiones correspondientes, se realizó el mismo cuestionario de nuevo en ambos grupos, excluyendo únicamente la tercera parte. Al finalizar los test, se informó al alumnado del objetivo real del Programa y se les invitó a realizar cuestiones o comentarios al respecto.

De acuerdo con la normativa comunitaria reguladora de los estudios de Educación Primaria⁷, el Programa abordaba los siguientes contenidos curriculares de manera transversal:

- Área de Ciencias Naturales.
 - Bloque 1, “iniciación a la actividad científica”: Trabajo individual y en grupo (*Cuarto y Sexto Curso*).
 - Bloque 2, “el ser humano y la salud”: Los sentimientos y las emociones (*Cuarto Curso*); La toma de decisiones: criterios y consecuencias (*Sexto Curso*).
 - Bloque 3, “Los seres vivos”: Comportamiento activo en la conservación y el cuidado de plantas y animales (*Cuarto Curso*); Hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos (*Sexto Curso*).
- Área de Ciencias Sociales.
 - Bloque 1, “Contenidos comunes”: Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante (*Cuarto y Sexto Curso*).
 - Bloque 2, “El mundo en que vivimos”: La intervención humana en el medio; los problemas ambientales: la degradación, la contaminación y la sobreexplotación de recursos (*Sexto Curso*).
- Área de Lengua Castellana y Literatura.
 - Bloque 1, “Comunicación oral”: Reproducción de textos orales según su tipología (*Cuarto Curso*); Hablar y escuchar: situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente (*Sexto Curso*).

⁷ Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

- Bloque 5, “Educación literaria”: Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales (*Sexto Curso*).

Los objetivos educativos curriculares principales del Programa fueron, por una parte, el desarrollo de actitudes responsables sobre aspectos relacionados con los seres vivos, así como la toma de conciencia, la participación y la toma de decisiones argumentadas ante los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad, valorando las consecuencias y, por otra parte, el análisis de la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales. Asimismo, y secundariamente, el objetivo transversal fue el desarrollo de destrezas básicas en el uso de la lengua: hablar, leer, escuchar y escribir, de forma integrada.

En lo que se refiere a las competencias básicas, la Programación Didáctica propuesta aborda, sobre todo, la competencia lingüística, así como la social y cívica, al promover la expresión oral, la interpretación de textos escritos, el análisis crítico de aspectos socio-culturales, la responsabilidad individual y, presumiblemente, la mejora de la convivencia y el rechazo a cualquier tipo de violencia.

En cuanto a las actividades, se desarrollaron, como hemos dicho, a lo largo de cuatro sesiones: en la primera sesión, y siguiendo las instrucciones dadas previamente, el alumnado trajo objetos, fotografías o vídeos de sus mascotas, si las tenían o las habían tenido alguna vez. Hablaron, uno por uno y durante, aproximadamente, 5 minutos, sobre ellas (especie o tipo de animal, si lo compraron o lo adoptaron, qué comen, qué cuidados necesitan, cómo se comportan con la familia, etc.). En aquellos casos en los que los animales no estaban recibiendo o no habían recibido los cuidados adecuados para su especie, se les explicó cuáles eran las necesidades reales de ese animal, se incidió en la importancia de informarse bien sobre las necesidades de un animal y ser responsables para con él, y se subrayó que muchos casos de abandono se producen por causa de una falta de información, poniéndose como ejemplo las tortugas de agua, las cuales, contra lo que muchas personas creen, pueden crecer mucho, y requieren instalaciones y cuidados complejos. Se buscó fomentar la participación activa del alumnado a través de la puesta en común de experiencias y conocimientos previos, de tal forma que se enriqueciera la sesión. Esto sirvió como

elemento motivador e introductorio al resto de las actividades, y favoreció, asimismo, el aprendizaje constructivista y significativo del alumnado.

En la segunda sesión, inicialmente se invitó al alumnado a reflexionar y aportar ideas sobre las posibles causas de los abandonos, de tal forma que se creara un debate. Se mostró, a través de la pizarra digital, cuál es la labor de las protectoras y perreras, cómo funcionan, cómo viven el abandono en el día a día, cómo perjudica la compra-venta y cría de animales, qué tipo de tareas realizan los/as voluntarios/as, etc. Posteriormente, se preguntó al alumnado sobre sus sentimientos y actitudes hacia los animales “domésticos”, y se les invitó a reflexionar sobre si su actitud era igual con otro tipo de animales, y sobre las causas de estas diferencias, si las hubiere, en su concepto de estos animales. Se guió el debate hacia la idea del aspecto común a todos los animales vertebrados, que es la capacidad de sentir, y se dejó como cuestión abierta el trato diferenciado que se les da a pesar de esta similitud biológica, de tal forma que el alumnado desarrollase el pensamiento crítico y el análisis de prácticas cotidianas que quizá no se habían cuestionado con anterioridad. Se mostraron en la pizarra digital páginas web de otro tipo de protectoras de animales, como El Hogar de Luci o el Santuario Wings of Heart, donde acogen animales rescatados que se consideran “de consumo”, o La Madriguera, refugio de roedores y pequeños animales, como vía para abrir el conocimiento de la existencia de estos centros frente a la posibilidad de adoptar este tipo de animales, así como para reforzar la idea de que todos merecen un trato amable, sin distinción.

Durante la tercera sesión, se realizó una “brainstorm” o lluvia de ideas del alumnado, relativa a situaciones perjudiciales para un animal. Se guió el debate de tal forma que salieran a la luz temas como el cautiverio (zoos, acuarios), la explotación (circos y granjas intensivas), la peletería, la caza, el abandono, la cría, etc. Se proyectaron como apoyo o guía algunos cortos de animación⁸ y una presentación en Power Point con imágenes de animales en distintas situaciones (en el circo, en el zoo, en una jaula, en una granja, en libertad, atrapados por un cepo, etc.), para que los/as niños/as dedujeran cómo se sienten esos animales en función de cómo se sentirían ellos en su lugar. El alumnado en el Centro 1 incluyó, por iniciativa propia, temas que

⁸ The orca awareness Project: <https://vimeo.com/109138073>

no estaban previstos inicialmente, como las peleas de animales o los experimentos/pruebas para el desarrollo de cosméticos, artículos de higiene, etc. Se incluyó, además, una imagen en la que, en lugar de aparecer animales en jaulas, aparecían personas, de forma que la imagen invitara a los/as niños/as a reflexionar sobre su significado (es decir, quiénes eran esas personas, por qué hacían eso, qué mensaje transmitían, etc.). Finalmente, se llevó a cabo una lectura expresiva del poema *Muerte en la arena*, de Juan Azpitarte, y se pidió al alumnado que hiciera un análisis y reflexión sobre su contenido de manera oral y en grupo-aula. Como reflexión final, se les dijo que ese ejercicio que habían estado realizando de ponerse en el lugar de otros se llama “empatía”, y se hizo hincapié en la importancia del ejercicio de la empatía como elemento regulador de la conducta humana.

En la cuarta y última sesión, se pidió al alumnado que recordase todas las situaciones desfavorables para los animales vistas en la sesión anterior, y se apuntaron en la pizarra como guía. A continuación, se formaron grupos de 5 alumnos/as y se les animó a plasmar ideas en cuanto a posibles vías de actuación individual para minimizar el daño a otros seres vivos, colaborativamente, en una cartulina grande, con el título “Manual de ayuda a los animales”, que sería expuesta posteriormente en el pasillo del colegio. Se llevó a cabo una reflexión sobre el poder que tenemos, como ciudadanos y consumidores, de presionar para cambiar las cosas, y sobre la importancia de nuestras actitudes.

A lo largo de todo este Proyecto, se siguieron las directrices del aprendizaje significativo, formulando preguntas que invitasen al alumnado a realizar hipótesis y a activar sus conocimientos previos sobre el tema a tratar, y partiendo de sus experiencias vitales de tal forma que fueran los niños y las niñas quienes fueran descubriendo activamente, a través de la reflexión y el debate y con ayuda de la guía de la investigadora, los contenidos que se pretendía que aprendieran.

Por otra parte, se pretendió desarrollar el Programa desde el enfoque del aprendizaje-servicio (método educativo impulsado por Roser Batlle, pedagoga y emprendedora social), donde los contenidos aprendidos se ponen a disposición del resto de la comunidad y la sociedad, es decir, se llevan más allá del aula, favoreciendo un sentimiento de compromiso social por parte del alumnado. En este caso, se realizó

a través de la recolección de objetos útiles para la Protectora de Animales y Plantas de Navarra, como mantas viejas, juguetes, correas, etc., y el conocimiento de las formas de ayudar a este tipo de organizaciones, así como mediante la exposición de un “Manual de protección de los animales” en los pasillos de los Centros y la toma de conciencia de la responsabilidad o el poder del individuo para contribuir a la mejora de la sociedad con pequeños actos cotidianos. El objetivo era el desarrollo de actitudes de responsabilidad individual y de participación activa en el ejercicio de la ciudadanía, a través del conocimiento de posibles vías de actuación (voluntariado, protesta, exposición de información a otras personas, donaciones, etc.).

Se fomentó, además, el pensamiento crítico y el diálogo, en la línea de Paulo Freire, así como el trabajo cooperativo, tanto en grupo-aula como en pequeños grupos de trabajo. El desarrollo de actividades guiadas donde se exigía al alumnado el ejercicio de un análisis crítico de aspectos cotidianos o de ideas y actos que, a veces, están normalizados en la sociedad, favoreció que reflexionaran y se plantearan incógnitas, sin que se les proporcionara una respuesta directa u obvia por nuestra parte. Debían ser ellos/as mismos, por ende, quienes desarrollasen sus propias conclusiones, tal como se puede deducir del contenido de las cuatro sesiones.

RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Análisis preliminar de la fiabilidad del test

Con posterioridad a la recogida de los resultados del pre-test se llevó a cabo un análisis de la contribución de los ítems a la fiabilidad de los resultados de la parte primera (CTAQ). Encontramos que estudios previos (Thompson & Gullone, 2003) concluyeron que seis de los 19 ítems originales tenían una correlación total, es decir, los resultados eran idénticos en todos los casos (3 puntos), y coincidían con ítems inversamente puntuados (aquellos que reflejan crueldad hacia los animales). Estos autores decidieron, con base en estos resultados, eliminar dichos ítems en subsecuentes estudios.

Por el contrario, los resultados de estos ítems en el presente estudio no coinciden plenamente con aquellos, puesto que en el Centro 1 encontramos diferencias de puntuación en todos los ítems y por ello no encontramos ninguna objeción a la fiabilidad de éstos, que fueron recogidos también en el pos-test. En la Tabla 4 pueden verse el número de respuestas para cada ítem que obtuvieron puntuación 3, 2 y 1 en ambos grupos en los dos centros, donde resulta evidente la ausencia de una correlación total en todos los ítems.

Tabla 4. Correlación de puntuación por ítems en el CTAQ

Ítem	Centro 1			Centro 2		
	3 puntos	2 puntos	1 punto	3 puntos	2 puntos	1 punto
1. Juego con él/ella	30	14	1	36	10	0
2. Le doy comida o agua	38	6	1	35	11	0
3. Le molesto o juego de forma brusca con él/ella	40	5	0	40	5	1
4. Le saco a pasear	24	18	3	30	12	4
5. Le doy palmaditas	15	25	5	16	25	5
6. Le grito sin motivo	33	11	1	38	6	2
7. Le abrazo	28	15	2	31	10	5
8. Le trato mal cuando estoy enfadado/a	43	2	0	41	5	0
9. Lloro con él/ella cuando estoy triste	4	18	23	7	17	22
10. Le hablo	17	22	6	29	14	3
11. Le trato mal sin motivo	42	3	0	35	0	1
12. Le permito estar en mi habitación	25	15	5	31	11	4
13. Le golpeo	43	1	1	45	0	1
14. Juego a vestirle	33	12	0	33	10	3
15. Le pongo una cadena o le ato	17	22	6	19	18	9
16. Le cepillo	20	19	6	27	13	6
17. Le encierro por diversión	41	3	1	42	3	1
18. Le cuento mis secretos	4	16	25	18	12	16
19. Paso tiempo con él/ella	33	12	0	36	10	0
20. Antes de adoptar/comprar un animal, me informo sobre sus características y cuidados	29	11	5	31	8	7

En el siguiente gráfico (Figura 1) podemos, visualizar el porcentaje de respuestas en cada opción para todos los ítems, tomando la muestra total de los dos centros (N= 86). Sólo se especifican los puntos y no la opción de respuesta, ya que, como hemos indicado anteriormente, algunos ítems son inversamente puntuables.

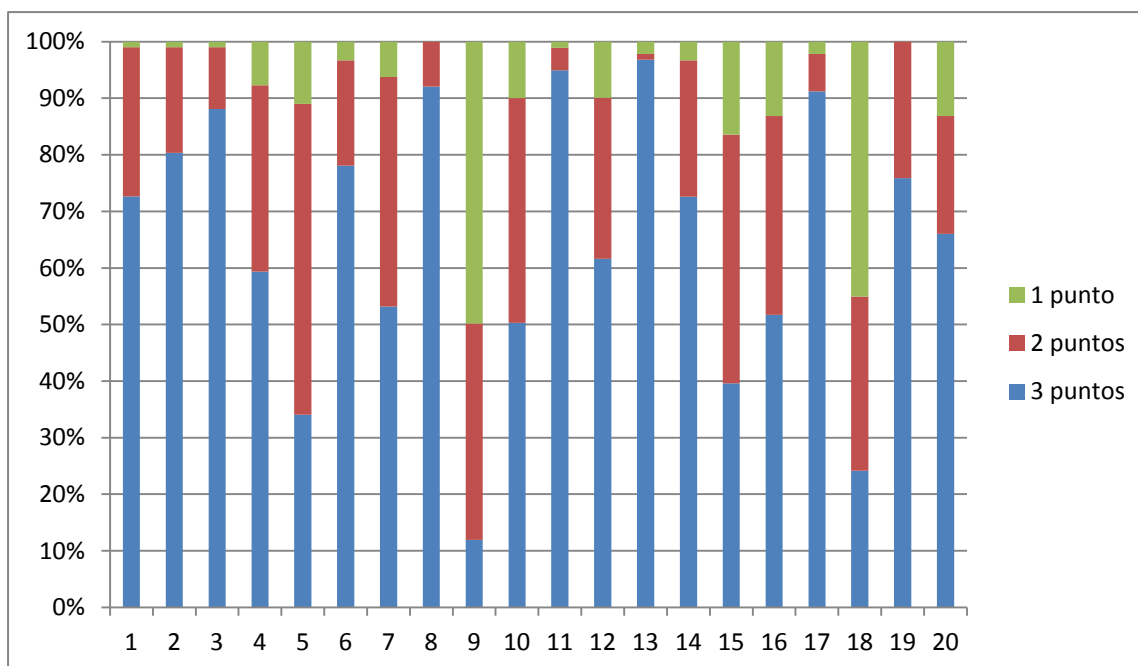


Figura 1. Porcentaje de cada respuesta para los ítems del CTAQ en toda la muestra

Datos estadísticos descriptivos.

Tras la elaboración del pre-test se recogieron, por una parte, las muestras totales correspondientes al grupo de control y, por otra, las del grupo experimental, para las dos primeras partes del cuestionario. En ambos grupos se procedió, además, a la diferenciación de los resultados en función del género. A continuación, se muestran los resultados globales y por género de los grupos experimentales (ver Tabla 5) y los de control (ver Tabla 6), expresados como la media aritmética. Para la obtención de dicha media aritmética, se sumaron los puntos obtenidos en todos los ítems para cada alumno, obteniendo su puntuación total, y a continuación se efectuó la suma de todas las puntuaciones del grupo y se dividieron entre el número de alumnos/as de ese grupo. Para el cálculo de la media de cada género, se sumaron las puntuaciones totales de las niñas y se dividió el resultado entre el número de alumnas del grupo, repitiéndose el mismo proceso para obtener la media masculina.

Tabla 5. Resultados iniciales del grupo experimental (E)

	Centro 1			Centro 2		
	Muestra total (N=24)	Chicos (n=8)	Chicas (n=16)	Muestra total (N=24)	Chicos (n=13)	Chicas (n=11)
CTAQ	50,8	50,1	51,1	51,4	50,4	52,5
BIE	16,1	14,1	17,1	14,3	13,6	15,1

Tabla 6. Resultados iniciales del grupo de control (C)

	Centro 1			Centro 2		
	Muestra total (N=21)	Chicos (n=5)	Chicas (n=16)	Muestra total (N=21)	Chicos (n=10)	Chicas (n=11)
CTAQ	49,9	44,2	51,7	52,0	53,0	51,2
BIE	15,2	10,8	16,6	13,8	13,4	14,2

Al finalizar el pos-test se llevaron a cabo las mismas operaciones (Tablas 7 y 8). En el Centro 2, dos participantes (una de cada grupo) no realizaron el pos-test, y por ello la muestra total varía con respecto a las tablas anteriores.

Tabla 7. Resultados finales del grupo experimental (E)

	Centro 1			Centro 2		
	Muestra total (N=24)	Chicos (n=8)	Chicas (n=16)	Muestra total (N=23)	Chicos (n=12)	Chicas (n=11)
CTAQ	52,7	52,3	52,9	52,6	51,9	53,3
BIE	15,8	13,9	16,8	15,0	14,3	15,8

Tabla 8. Resultados finales del grupo de control (C)

	Centro 1			Centro 2		
	Muestra total (N=21)	Chicos (n=5)	Chicas (n=16)	Muestra total (N=20)	Chicos (n=10)	Chicas (n=10)
CTAQ	49,4	45,6	50,6	52,2	52,4	52,1
BIE	14,7	9,0	16,5	13,6	12,4	14,9

Con posterioridad, se realizó una comparación entre los resultados iniciales y finales de cada grupo en la muestra total del CTAQ y el BIE, de tal forma que se pudiera establecer si la diferencia de resultados era significativa en el grupo experimental con respecto al de control (Centro 1: Tabla 9; Centro 2: Tabla 10).

Tabla 9. Centro 1: comparación de resultados

	CTAQ				BIE		
	Pre-test	Pos-test	Variación		Pre-test	Pos-test	Variación
Grupo E	50,8	52,7	+1,9		16,1	15,8	+0,3
Grupo C	49,9	49,4	-0,5		15,2	14,7	-0,5

Tabla 10. Centro 2: comparación de resultados

	CTAQ				BIE		
	Pre-test	Pos-test	Variación		Pre-test	Pos-test	Variación
Grupo E	51,4	52,6	+1,2		14,3	15,0	+0,7
Grupo C	52,0	52,2	+0,2		13,5	13,6	+0,1

Finalmente, se llevó a cabo una comparación de resultados, para el grupo experimental, entre aquellos obtenidos por los chicos y los de las chicas en cada parte de ambos test, con el objetivo de comprobar si existe una mayor variación de resultados en alguno de los dos géneros (Centro 1: Tabla 11; Centro 2: Tabla 12).

Tabla 11. Centro 1: variación de resultados por género en el grupo E

	CTAQ				BIE		
	Pre-test	Pos-test	Variación		Pre-test	Pos-test	Variación
Chicas	51,1	52,9	+1,8		17,1	16,8	-0,3
Chicos	50,1	52,3	+2,2		14,1	13,9	-0,2

Tabla 12. Centro 2: variación de resultados por género en el grupo E

	CTAQ				BIE		
	Pre-test	Pos-test	Variación		Pre-test	Pos-test	Variación
Chicas	52,5	53,3	+0,8		15,1	15,8	+0,7
Chicos	50,4	51,9	+1,5		13,6	14,3	+0,7

Análisis de resultados

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, hemos observado una notable diferencia entre las puntuaciones del género masculino y el femenino en todas las partes del test, tanto al inicio como al final del proceso. Los chicos, en especial en el Centro 1, obtuvieron resultados sensiblemente inferiores que las chicas, tal como puede verse en la Tabla 13.

En el Centro 2, sin embargo, los resultados iniciales en el CTAQ del grupo de control son superiores en el género masculino que en el femenino, tanto en el pre-test como en el pos-test (ver Tabla 14). Este dato podría deberse al hecho de que las niñas en ese grupo en particular tienen un carácter que las tutoras califican como “fuerte”, con una carencia evidente de empatía y con tendencia a provocar conflictos.

No obstante, se puede afirmar que, de manera generalizada, las niñas obtienen una puntuación mayor, coincidiendo con resultados de estudios previos (Thompson & Gullone, 2003; Carlie, 2006; Nicoll & col., 2008).

En cuanto a los resultados del BIE, ello puede deberse, en parte, a que los niños, de forma generalizada, parecen identificarse únicamente con su propio género en lo concerniente a la vida social como consecuencia de la falta de interacción con niñas en los juegos, que genera, según parece, un desentendimiento en las problemáticas relacionadas con la marginación de niñas.

Esto resulta especialmente obvio en las preguntas 1 y 12 del BIE, que son idénticas a excepción del sexo del sujeto al que hacen referencia. Las respuestas de las niñas no varían en estas dos preguntas (excepto algunos casos en el Centro 2), mientras que los niños, en general, reportan una falta de empatía hacia un sujeto que no tiene con quién jugar cuando se trata de una niña, mientras que sí se identifican cuando se trata de un niño, probablemente porque no interaccionan con las niñas fuera del aula, y por tanto no se sienten responsables de la aceptación de éstas en los juegos.

Tabla 13. Centro 1: comparación por género en toda la muestra

	BIE inicial		BIE final		CTAQ inicial		CTAQ final	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Grupo E	14,1	17,1	13,9	16,8	50,1	51,1	52,3	52,9
Grupo C	10,8	16,6	9,0	16,5	44,2	51,7	45,6	50,6

Tabla 14. Centro 2: comparación por género en toda la muestra

	BIE inicial		BIE final		CTAQ inicial		CTAQ final	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Grupo E	13,6	15,1	14,3	15,8	50,4	52,5	51,9	53,3
Grupo C	12,9	14,2	12,4	14,9	52,8	51,2	52,4	52,2

Aquí, es necesario aclarar que la media obtenida por el género masculino en el grupo de control del Centro 1 se redujo ostensiblemente a causa de los resultados de dos estudiantes varones, cuyas puntuaciones en general, y especialmente en el BIE, fueron muy inferiores a las de la media. Este hecho se puso en conocimiento de su tutora para la puesta en marcha de una posible intervención, si se consideraba oportuno. En cuanto a los resultados masculinos en el grupo experimental del Centro 2, es interesante señalar que la media se vio afectada negativamente por las puntuaciones obtenidas por un alumno varón con un retraso del 65%.

En relación a la comparación de género en la variación de resultados en el CTAQ del grupo experimental (Tablas 11 y 12), encontramos un aumento positivo superior en los chicos que en las chicas tanto en el Centro 1 (chicos=+2,2; chicas=+1,8) como en el Centro 2 (chicos= +1,5; chicas= +0,8), siendo la diferencia más significativa en este último. Este resultado, si bien difiere ligeramente de las conclusiones de Gullone (2003), quien obtuvo una variación similar en ambos géneros, se acerca más a sus resultados que a aquellos constatados por otros autores, que sólo hallaron un incremento en los resultados de los niños (Arbour et. al., 2009). No obstante, parece obvio que se observe una variación superior en los varones, ya que, como hemos visto, sus resultados iniciales eran inferiores, y por tanto hay más margen para una modificación del pensamiento o de la conducta.

En las Tablas 9 y 10 puede observarse, tras el desarrollo del Programa, un incremento sustancial en la puntuación del CTAQ en el grupo experimental del Centro 1, especialmente, y el Centro 2, donde se produjo una diferencia positiva de 1,9 puntos y 1,2 puntos respectivamente, entre los resultados del test inicial y el final, al contrario que en el grupo de control. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en los resultados del BIE en ninguno de los dos grupos en el Centro 1, aunque los resultados del Centro 2 sí reflejan cierta variación positiva en el grupo experimental (+0,7), posiblemente debido a que, como hemos mencionado con anterioridad, el alumnado en este Centro muestra un desarrollo madurativo avanzado con respecto al alumnado del Centro 1. En cuanto a la disminución en la puntuación obtenida por los/as niños/as del Centro 1 en el BIE final, es preciso señalar que la fecha en que se realizó la prueba era la víspera de la fiesta de Carnaval y el alumnado iba a realizar el ensayo en la siguiente sesión, por lo que se encontraban bastante alterados, pudiendo esta circunstancia haber alterado los resultados negativamente a esta parte del test y no así al CTAQ, que fue el aspecto en el que se había estado trabajando durante las sesiones.

Estos datos contrastan con las conclusiones obtenidas por Arbour et al. (2009), quienes sólo observaron un aumento significativo de las puntuaciones para el BIE (que, además, se debía a una variación únicamente en los resultados de los varones), mientras que no hallaron diferencias para el CTAQ. Nuestros resultados parecen indicar que, bajo las condiciones dadas en este estudio (cuatro sesiones y un enfoque centrado mayoritariamente en la empatía dirigida a los animales, en un grupo de 11-12 años y otro de 9-10 años), no se produce la generalización hacia las personas de la capacidad de ponerse en el lugar de otro, es decir, no se dan los resultados previstos con base en los trabajos de Ascione (1992).

Entre las posibles explicaciones a esta falta de generalización de la empatía podemos señalar la brevedad del Proyecto, la ausencia de una interacción directa con animales en el aula, el grado de madurez del alumnado o el enfoque de las sesiones. Aunque una implantación a largo plazo probablemente traería consigo mayores modificaciones tanto en la conducta como en la forma de pensar del alumnado, la programación de cuatro sesiones fue suficiente para generar un cambio en los

resultados del CTAQ, y por lo tanto no parece que pueda señalarse la duración del estudio como una causa de peso para la ausencia de modificación en los resultados del BIE.

Por otra parte, la implantación de sesiones que no implicaron una interacción directa con animales en el aula tampoco parece ser la cuestión de fondo en la no generalización de la empatía, puesto que las actividades sirvieron para aumentar la empatía hacia los animales por parte del alumnado y provocaron un cambio en sus preconcepciones. Además, como expondremos más adelante, la mera interacción con animales no implica necesariamente, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, el desarrollo de actitudes de respeto o identificación con ellos. No obstante lo anterior, cabe la posibilidad de que la interacción positiva y directa con animales en el aula favorezca una mayor diferencia positiva en las actitudes hacia los animales (es decir, en el CTAQ) con respecto a los resultados iniciales, tal como apuntan Thompson y Gullone (2003).

La madurez del alumnado podría explicar los resultados, ya que, como hemos visto, se encuentran en una etapa de desarrollo psicológico limítrofe con la adquisición de las aptitudes o capacidades propias del pensamiento formal, que permite que ideas aplicables a casos concretos sean relacionadas o aplicadas a otras realidades, en un ejercicio de abstracción que no es posible en el estadio previo, es decir, el estadio de las operaciones concretas. Puesto que el Proyecto se centró casi exclusivamente en temáticas relacionadas con los animales, era preciso que fueran los/as propios/as alumnos/as quienes realizaran una extrapolación de lo aprendido a la convivencia con personas. Es decir, bajo las condiciones dadas, para que se reflejara un cambio en el BIE era absolutamente necesario que el alumnado fuera capaz de generalizar las conclusiones a las que llegaron a otros contextos, en suma, que las abstraieran. En los casos en los que todavía no habían alcanzado la madurez suficiente para ejercer dicha abstracción, la generalización de la empatía no fue posible y esto explica la ausencia de variaciones en el BIE.

En el Centro 2, donde sí se registró cierta variación positiva en el BIE en el grupo experimental, se confirma la relación entre la madurez del alumnado y la capacidad de abstracción. La mayor evolución madurativa en los/as niños/as del Segundo Ciclo del

Centro 2 con respecto a los/as de 6º curso del Centro 1 se hizo evidente durante la realización de la última actividad, ya que algunos/as alumnos/as de este Centro fueron capaces de asociar el consumo de ciertos productos o servicios con la consecuencia abstracta de la existencia de situaciones negativas para los animales (por ejemplo, fueron capaces de determinar que, si no existiera una demanda para asistir a circos o zoos, éstos no existirían y no se capturarían animales para su exhibición), mientras que en el Centro 1 fue necesario guiar a los participantes para que llegaran a esta conclusión. No obstante, la generalización de la empatía no podría calificarse como significativa, puesto que la variación registrada es de tan sólo 0,7 puntos positivos, a pesar de que es notablemente superior a la registrada en el Centro 1, donde fue nula.

En relación con esto, el enfoque de las sesiones, cuyas actividades se centraron mayoritariamente en cuestiones relativas al tratamiento de los animales, relegando las problemáticas humanas a un segundo plano, podría haber favorecido esta falta de generalización, como hemos dicho. No obstante, no parece que estudios anteriores abordaran directamente la empatía hacia otras personas durante la implantación de programas de Educación Compasiva, sino que se llevaron a cabo actividades primordialmente relacionadas con animales, al igual que en este estudio. Por lo tanto, el enfoque dado a la investigación no explica, a priori, la falta de concordancia de nuestros resultados con aquellos obtenidos por otros investigadores previamente.

Sin embargo, debemos considerar que el carácter flexible y abierto de los Programas de Educación Compasiva, así como la inexistencia de una vía específica de actuación supone una dificultad a la hora de determinar hasta qué punto su implantación promueve el desarrollo de habilidades y conductas positivas desde el punto de vista emocional y social. La gran variedad de temas y la infinidad de metodologías a seguir podría derivar en un amplio abanico de resultados, desde prácticamente inexistentes hasta cambios sustanciales en el alumnado.

Tampoco encontramos, sorprendentemente, un patrón de correspondencia entre la puntuación obtenida en ambas partes del test de manera individual. Es decir, algunos/as participantes con una puntuación muy elevada en el CTAQ obtuvieron puntuaciones medias e incluso bajas en el BIE y se constataron, asimismo, casos con puntuaciones elevadas en el BIE y bajas en el CTAQ. Esta falta de coherencia contrasta

fuertemente con las ideas descritas en el primer apartado de este trabajo, puesto que, a priori, las habilidades para resolver dilemas morales relativos a otras personas y a animales, como hemos dicho, se desarrollan de forma concurrente. Dicho de otro modo, los niveles o capacidades empáticas de cada alumno/a deberían ser similares en ambas partes del test. El hecho de que nuestros resultados no concuerden con esta idea podría tener su base en la falta de capacidad de abstracción a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior, o bien, con menor probabilidad, apuntar a una inadecuación de las preguntas de los test como factor de medición de niveles de empatía. Preguntas del CTAQ como “lloro con él/ella cuando estoy triste” o “le cuento mis secretos” destacan por la falta de concordancia en las respuestas individuales con el resto de las preguntas, como puede observarse en la Tabla 1, a pesar de no existir correlación total.

Quizá podríamos, también, apuntar al carácter diferenciador entre ambas partes del test, que no se limitan únicamente a los sujetos a los que se dirige la empatía, sino que también guarda relación con el posicionamiento del sujeto de estudio, ya que el BIE consiste más en pensamientos o preconcepciones, mientras que el CTAQ va más allá de las ideas, exigiendo al/a la participante definir sus actos, reales o imaginarios y, en teoría, consecuentes con sus creencias, sobre otro ser vivo.

Interesa, asimismo, analizar la presencia de mascotas en casa como un factor determinante en los resultados iniciales, puesto que, a priori, el contacto o la interacción con animales puede favorecer el sentido de la responsabilidad y la empatía hacia ellos, tal como hemos descrito en el Apartado 1.3 de este documento. No obstante, las puntuaciones más altas en el CTAQ en ambos grupos se correspondieron tanto con alumnos/as que reportaron tener mascota como alumnos/as que no lo hicieron. De igual manera, existen algunas puntuaciones por debajo de la media que se corresponden con chicos y chicas que tenían una mascota. En la Tabla 15 recogemos el número de alumnos/as que obtuvieron puntuaciones superiores e inferiores o iguales a 50 puntos (número que hemos tomado como media), en la primera parte del pre-test (es decir, el CTAQ) en ambos grupos, diferenciando entre aquellos/as que dijeron tener mascota y los que no.

Tabla 15. Puntuaciones pre-test CTAQ en relación con la tenencia de mascotas.

	Centro 1		Centro 2	
	≤ 50 puntos	>50 puntos	≤ 50 puntos	>50 puntos
Con mascota	10	4	8	17
Sin mascota	11	20	6	14

Probablemente, la presencia de una mayor o un menor nivel de empatía hacia los animales dependerá no tanto de la mera interacción con ellos, sino que vendrá determinado mayoritariamente por la educación parental en el respeto a los demás seres vivos (por ejemplo, la mayor puntuación de ambos grupos y en las dos pruebas en el Centro 1 se corresponde con una alumna cuya familia ha adoptado animales en condiciones deplorables, haciendo lo posible por su recuperación). De hecho, cuando no atendemos caso por caso, sino que realizamos la puntuación media aritmética (*M*) en el CTAQ inicial, en ambos grupos, de los/as alumnos/as con mascota, por una parte, y la de los/as niños/as que no tienen animales en casa, encontramos que la media es superior en el alumnado sin mascota, tal como se observa en la Tabla 16. Por lo tanto, de acuerdo con nuestros resultados, no se puede afirmar que exista una relación determinante entre la tenencia de animales en la infancia y un aumento de la empatía hacia ellos.

Tabla 16. Media (*M*) de la puntuación de alumnos/as con y sin mascota

	CTAQ inicial	
	Centro 1	Centro 2
<i>M</i> con mascota	50,7	53,7
<i>M</i> sin mascota	53,1	54,6

Esto no contradice, no obstante, la premisa de que la interacción positiva con animales favorece actitudes empáticas hacia los seres vivos, tal como afirman Thompson y Gullone (2003). El hecho de que los/as participantes tengan mascotas en casa no lleva implícito que la relación que ellos/as o sus familias tengan con el animal sea adecuada, ni que las interacciones sean positivas. Existen, de hecho, muchos casos donde el/la participante reporta tener una mascota, pero ésta se mantiene atada en una parcela y permanece sola durante días (es decir, no convive con la familia), así

como casos donde se han dado numerosas negligencias en lo referente al cuidado de animales, tanto por parte de los padres y las madres, como por parte del alumnado (por ejemplo, matando varios peces seguidos por mantenerlos en condiciones inadecuadas y desconocer su mantenimiento óptimo).

Así, una familia en la que un animal es acogido como un miembro más, se le proporcionan los cuidados necesarios y adecuados y se llevan a cabo eventualmente pequeños actos de compasión hacia todos los animales (y no sólo la mascota, puesto que ello constituiría una contradicción y confundiría al niño o a la niña en la construcción de su escala de valores éticos), favorecerá en sus hijos/as el desarrollo de la empatía hacia otros seres vivos. Por el contrario, una familia donde se mantenga un animal en condiciones insalubres y/o no se atiendan ni se respeten sus necesidades, o se den ejemplos de desatención y/o maltrato al animal, no estará propiciando el desarrollo de actitudes positivas hacia los animales, a pesar de la existencia de interacciones con ellos.

Ello explica, indudablemente, la falta de relación expresa entre la tenencia de un animal y los niveles altos de empatía o la exhibición de actitudes positivas hacia los seres vivos. Por lo tanto, la presencia o la ausencia de un animal en una familia no supone *per se* el desarrollo de la empatía ni de actitudes compasivas, sino que éstas han de inculcarse desde etapas tempranas del desarrollo, y deben ejemplificarse puesto que, como sabemos, los/as niños/as aprenden fundamentalmente por imitación. En suma, para que un/una niño/a desarrolle realmente actitudes compasivas, hemos de servir como ejemplo y actuar con coherencia, por ejemplo, adoptando, proporcionando atención veterinaria al animal (sea cual sea su especie), informándonos previamente sobre sus cuidados, respetando sus necesidades...).

Tabla 16. Media (M) de la puntuación de alumnos/as con y sin mascota

	CTAQ inicial	
	Centro 1	Centro 2
M _{con mascota}	50,7	53,7
M _{sin mascota}	53,1	54,6

Nos pareció importante, además, atender al nivel inicial de crueldad reportado por el alumnado en el CAI, ya que podía arrojar luz sobre los resultados de los test. Conforme a los datos recogidos, el nivel de crueldad era casi nulo: la mayor parte de los que indicaron haber hecho daño a una animal se refirieron a moscas, mosquitos, arañas u otros pequeños animales, etc. que habían matado, en casi todos los casos con posterior sentimiento de culpa. Dada la escasa relevancia de estos actos, se atendieron especialmente las respuestas a las preguntas 3 y 8 (tipo de animales dañados y sentimientos en relación con los actos de crueldad perpetrados, respectivamente). Sólo 2 niños del grupo de control en el Centro 1 reportaron haber dañado anfibios, reptiles pequeños o peces, y ambos dijeron “sentirse mal a veces, aunque no siempre”.

En el grupo experimental del mismo Centro encontramos tres personas que reportaron haber dañado algún animal que no fuera un insecto: dos de ellos reconocieron haber dañado a animales de nivel 3 (mamíferos y/o pájaros) y uno a animales de nivel 2 (reptiles, anfibios y/o peces). Un alumno varón en el grupo de control del Centro 2 también reportó haber dañado conscientemente a animales de nivel 3, una mascota.

En estos supuestos, fue especialmente interesante la pregunta abierta, ya que pudieron registrarse contradicciones entre lo respondido en el test y lo descrito en esta pregunta. Algunos/as de los/as alumnos/as que negaban haber dañado a un animal alguna vez, reportaron en la pregunta abierta un maltrato. Resulta llamativo también que, en estos supuestos, se produce una negación de responsabilidad o culpa en todos los casos, o un intento de justificación del acto dañino. A continuación exponemos algunas respuestas del alumnado: “le hice daño a una gallina y a una lagartija. *Sólo lo hice una vez y no sabía lo que hacía*. También le tiré piedras a unos pollos y a unas vacas pero *era muy pequeño* y lo hacía por diversión y *pensaba que así ayudaba al mundo*”; “A mi pez *sin querer* lo retorcí intentando cambiarle el agua”; “De pequeña, me aburría y cogí una lagartija y la metí en un bote. Al mes *me dio pena* porque seguía en el bote y *la tiré por la ventana*. Ahora me arrepiento”.

Por último, nos centramos en las diferencias entre las variaciones observadas en los sujetos de menor edad y los del Tercer Ciclo. De acuerdo con las conclusiones de Ascione y Weber (1996), cuanto mayor era el alumnado, mayor era la diferencia entre

los resultados iniciales y finales de los test. Estos autores encontraron que en los primeros cursos, sólo se encontraba un aumento positivo de puntuación en el CTAQ, mientras que en los cursos superiores se podía observar una mayor variación en ambas partes del test. Estos resultados apoyan la idea de que, cuanto mayor es la madurez del alumnado, más capacidad para extrapolar la empatía tiene, y por tanto se dará una mayor generalización.

Atendiendo a nuestros datos, éstos parecen contradecir aquellos de Ascione y Weber (1996), puesto que sólo encontramos cierta variación positiva, aunque, como hemos dicho, no determinante, en ambas partes del test (es decir, en las actitudes y en la empatía) en el Centro 2, donde precisamente el alumnado es más joven. Por el contrario, los/as participantes del Centro 1, de Sexto Curso (es decir, dos cursos más) no obtuvieron ninguna diferencia positiva en el BIE, aunque la variación en el CTAQ fue sensiblemente superior a la obtenida por el alumnado de Cuarto Curso del Centro 2. El hecho de que la diferencia en el CTAQ sea superior en edades mayores concuerda con las conclusiones de Ascione y Weber (1996), no así la ausencia de generalización en estas edades.

No obstante, como hemos detallado anteriormente, en este estudio en particular se dio la circunstancia de que el alumnado más joven (en el Centro 2) mostró un mayor nivel madurativo que el alumnado de más edad del Centro 1, lo cual podría explicar que la variación entre ambas partes del test fueran más niveladas que en el Sexto Curso. La diferencia positiva en el CTAQ de este grupo, sin embargo, es menor, dato que no se corresponde con esta madurez si atendemos al criterio de que una mayor edad supone una mayor diferencia de puntuación, tal como concluyeron Ascione y Weber (1996). Sin embargo, debemos tener en cuenta que el alumnado de Segundo Ciclo en el Centro 2 era extremadamente ruidoso y hablador, con tendencia a no prestar atención, lo cual podría explicar la escasa variación de puntuación. La falta de atención continuada y sostenida podría haber supuesto un impedimento para la interiorización de los contenidos trabajados, así como para el desarrollo de las habilidades cognitivas puestas en juego a lo largo de las cuatro sesiones.

Por último, conviene señalar la importancia de los resultados de los test BIE y CTAQ como indicadores para la detección temprana de problemas que pudieran

subyacer tras puntuaciones muy bajas, tales como maltrato parental, bullying, psicopatías, trastornos conductuales, etc., que, como hemos visto, constituyen factores de riesgo para el desarrollo de actitudes violentas. Analizar las respuestas del alumnado permite, pues, arrojar luz sobre la posible existencia de estos problemas.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio empírico, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Los niveles de empatía de los niños son, en general, inferiores a aquellos mostrados por el género femenino. Hasta qué punto ello es producto de cuestiones intrínsecas o biológicas, o por el contrario guarda relación con factores externos (es decir, el tipo de educación recibida y el entorno que rodea al niño o a la niña), es una cuestión que dejamos a otro tipo de estudios. Por otra parte, la respuesta al Programa resulta notable en el género masculino, de manera destacable con respecto al femenino.

2. La interacción con animales no constituye, *per se*, una vía para el desarrollo de actitudes compasivas y respetuosas hacia éstos, sino que la capacidad de empatizar con ellos, así como de proporcionarles un trato amable y unos cuidados adecuados podría venir fundamentalmente determinada por la educación recibida y el ejemplo de las figuras de autoridad.

3. La implantación de programas de Educación Compasiva, y con ello la promoción de un ejercicio de empatía hacia los animales produce, conforme a los resultados obtenidos en este estudio empírico, un aumento en la capacidad de empatizar con otras especies. No obstante lo anterior, y según los datos obtenidos, en Educación Primaria esta modificación de preconcepciones y actitudes hacia los animales no trae consigo necesariamente una generalización de esa compasión a las personas, y por lo tanto no constituye, a priori, una herramienta útil para el desarrollo de actitudes pro-sociales o una mejora de la convivencia escolar durante esta Etapa.

4. La incapacidad del alumnado de abstraer ideas aprendidas y aplicarlas a otros aspectos de la vida diaria en esta Etapa educativa, hace que carezcan de las habilidades necesarias para poner en práctica un ejercicio de empatía de forma generalizada. Sería necesario realizar un estudio en un número más elevado de centros educativos para poder corroborar estas conclusiones, puesto que, como hemos expuesto con anterioridad, el desarrollo evolutivo infantil es heterogéneo y podríamos

encontrar centros donde el alumnado del último curso de Educación Primaria tuviera un nivel madurativo superior.

5. Por otra parte, si la implantación de cuatro sesiones de Educación Compasiva ha provocado una mejora en las actitudes hacia los animales, un Programa continuado a lo largo de todo el año donde se trabajaran de forma transversal cuestiones no sólo relativas a nuestra relación con los animales, sino también temáticas medioambientales y humanitarias desde un enfoque crítico y constructivista, podría traer consigo una mejora sustancial de las actitudes del alumnado tanto en el aula como fuera del centro educativo.

6. Asentar las bases para una actitud reflexiva, empática y compasiva hacia otros seres vivos podría favorecer la generalización hacia las personas en etapas posteriores del desarrollo infantil, una vez que se alcance la etapa del pensamiento abstracto, y por lo tanto tener un efecto positivo en la convivencia durante la adolescencia, que es cuando se presentan el mayor número de problemáticas y conductas disruptivas.

7. Creemos que la *Humane Education* tiene un gran potencial no sólo como estrategia para prevenir y solventar problemas conductuales infantiles y durante la adolescencia, sino también como vía de diagnóstico y detección precoz de trastornos conductuales y psicológicos, así como de situaciones de abuso (bullying, maltrato doméstico, etc.).

8. El ascenso del número de conductas violentas y de conflictos que se observa actualmente requiere la puesta en marcha, desde la educación, de Programas como el que constituyó el objeto de estudio de esta investigación, dirigidos a la adquisición infantil de las habilidades sociales necesarias para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

9. Consideramos necesario replantearse tanto a nivel social como legal la gravedad de los actos de crueldad perpetrados contra animales en la infancia, tanto por su probable evolución hacia delitos interpersonales, como por el deber moral de proteger a los animales.

REFERENCIAS

- Antoncic, L. S. (2003). How troubling youth trends and a call for character education are breathing new life into efforts to educate our youth about the value of all life. *Animal Law Review at Lewis & Clark Law School*, 9, 183-213.
- Arbour, R., Signal, T., & Taylor, N. (2009). Teaching kindness: The promise of humane education. *Society and Animals*, 17, 136-148.
- Arluke, A., Levin, J., Luke, C., & Ascione, F. (1999). The relationship of animal abuse to violence and other forms of antisocial behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(9), 963-975.
- Ascione, F. R. (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: Generalization to human-directed empathy. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 5(3), 176-191.
- Ascione, F. R. (1997). Humane education research: Evaluating efforts to encourage children's kindness and caring toward animals. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 123(1), 59-77.
- Ascione, F. R. (2005). *Children and animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. Lafayette: Purdue University Press.
- Ascione, F. R., & Weber, C. V. (1996). Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: One-year follow up of a school-based intervention. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 9(4), 188-195.
- Barquero, A. (2013). *Consideración moral para los animales. Su derecho al respeto, protección y bienestar desde la ética*. [Disponible en (30/10/2014): <http://goo.gl/zMVJ1O>]
- Becker, K. D., Stuewig, J., Herrera, V. M., & McCloskey, L. A. (2004). A study of firesetting and animal cruelty in children: Family influences and adolescent Outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(7), 905-912.

- Bekoff, M. (2004). Wild justice and fair play: cooperation, forgiveness and morality in animals. *Biology and Philosophy*, 19, 489-520.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Safekat S.L.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Capó, M., & Frejo, M. T. (2007) Humanización y deshumanización de los animales. *Profesión veterinaria*, 16(65), 40-43. [Disponible en (28/10/2014): <http://www.colvema.org/PDF/Humanizacion.pdf>]
- Carlie, K. F. (2006). *The effects of empathy on prosocial behavior among middle school children*. Counselor Education Master's Theses. Paper 17. [Disponible en (18/12/2014): <http://goo.gl/0txmVt>]
- Dadds, M. R., Whiting, C., Bunn, P., Fraser, J. A., Charlson, J. H., & Pinola-Merlo, A. (2004). Measurement of Cruelty in Children: The Cruelty to Animals Inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 321-334.
- De Santiago, L. (2013). El maltrato animal desde un punto de vista criminológico. *Derecho y Cambio Social*. [Disponible en (28/10/2014): <http://goo.gl/fU0CqK>]
- Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 5 de septiembre de 2014, núm. 174.
- Faver, C. (2010). School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and Recommendations. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 365-370.
- Felthous, A. R., & Kellert, S. R. (1997). Childhood cruelty to animals and latter aggression against people. In R. Lockwood, & F. R. Ascione (Eds.), *Cruelty to animals and interpersonal violence: Readings in research and Application*. (pp. 69). Lafayette: Purdue University Press.
- Fernández, M. (2013). *Crueldad hacia los animales y violencia interpersonal*. [Disponible en (30/10/2014): <http://goo.gl/UWSxf0>]

- Fonseca, M. J., Franco, N. H., Brosseon, F., Tavares, F., Olsson, A. S., & Borlido-Santos, J. (2011). Children's attitudes towards animals: Evidence from the RODENTIA project. *Journal of Biological Education*, 45(3), 121-128.
- Garro, J. (22 de octubre de 2014). Sentir empatía hacia el sufrimiento animal nos hace más humanos. [Disponible en (30/10/2014): <http://goo.gl/aQO36s>]
- Gullone, E., & Robertson, N. (2008). The relationship between bullying and animal abuse behaviors in adolescents: The importance of witnessing animal abuse. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 371-379.
- Hanselman, J. L. (2001). Copying Skills interventions with adolescents in anger management using animals in therapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 11(4), 159-195.
- Ibáñez, M., & Capó, M. (2007). El derecho animal frente al derecho subjetivo humano. *Bienestar Animal*, 16(67), 44-48. [Disponible en (28/10/2014): <http://goo.gl/OiWVdy>]
- Josa, J. M., & Makowski, M. (2009). El maltrato animal como indicador de riesgo social. *Información Veterinaria*. [Disponible en (28/10/2014): <http://goo.gl/rgZtQY>]
- Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals*, 16(2), 147-159.
- Lockwood, R., & Hodge, G. R. (1997). The tangled web of animal abuse: The links between cruelty to animals and human violence. In F. R. Ascione, & P. Arkow (Eds.), *Cruelty to animals and interpersonal violence: Readings in research and application* (pp. 77). Lafayette: Purdue University Press.
- Merz-Perez, L., Heide, K. M., & Silverman, I. J. (2001). Childhood cruelty to animals and subsequent violence against humans. *International Journal Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45(5), 556-573.
- Miller, C. (2001). Childhood animal cruelty and interpersonal violence. *Clinical Psychology Review*, 21(5), 735-749.

- Nicoll, K., Trifone, C., & Samuels, W. E. (2008). An in-class, humane education programme can improve young students' attitudes toward animals. *Society and Animals*, 16, 45-60.
- Paul, E. S. (2000). Empathy with Animals and with Humans: Are they Linked? *Anthrozoos*, 13(4), 194-202.
- Querol, N. (2001) *Entendiendo la relación: Maltrato a animales, abuso a niños y violencia en humanos*. Congreso sobre Asesinos en serie, Psicópatas y Conducta antisocial. [Disponible en (18/10/2014): <http://goo.gl/PQr3PO>]
- Querol, N. (2008). Ética animal: Violencia hacia animales por menores... ¿cosas de niños? *Revista De Bioética y Derecho*, 13, 12-28.
- Renck, M. (2014). Humane education and the development of empathy in early childhood: Definitions, rationale and outcomes. In M. Renck (Ed.), *Teaching compassion: Humane education in early childhood*. (pp. 3). Indiana: Springer.
- Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sprinkle, J. E. (2010). Animals, empathy, and violence: Can animals be used to convey principles of prosocial behavior to children? *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(1), 47-58.
- Tedeschi, P., Fitchett, J., & Molidor, C. (2005). The incorporation of animal-assisted interventions in social work education. *Journal of Family Social Work*, 9(4), 59-77.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). The Children's treatment of animals questionnaire (CTAQ): A psychometric investigation. *Society & Animals*, 11(1), 1-15.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.

ANEXOS

ANEXO I

Edad: _____

Género: Masculino ☐ Femenino ☐

¿Tienes alguna mascota en casa? Sí ☐ No ☐

PRIMERA PARTE

Marca con una "X" la casilla correcta

¿Cómo te comportas o te comportarías con tu mascota?	A menudo	A veces	Nunca
1. Juego con él/ella			
2. Le doy comida o agua			
3. Le molesto o juego de forma brusca con él/ella			
4. Le saco a pasear			
5. Le doy palmaditas			
6. Le grito			
7. Le abrazo			
8. Le trato mal cuando estoy enfadado/a			
9. Llora con él/ella cuando estoy triste			
10. Le hablo			
11. Le trato mal sin motivo			
12. Le permito estar en mi habitación			
13. Le golpeo			
14. Juego a vestirle			
15. Le pongo una cadena o le ato			
16. Le cepillo			
17. Le encierro por diversión			
18. Le cuento mis secretos			
19. Paso tiempo con él/ella			
20. Antes de adoptar/comprar un animal, me informo sobre sus características y cuidados			

SEGUNDA PARTE

Marca con una cruz la casilla “sí” si estás de acuerdo, o “no” si no lo estás.	Si	No
1. Me pongo triste si veo a una chica que no puede encontrar a nadie con quien jugar.		
2. La gente que se besa y se abraza en público son estúpidos.		
3. Los chicos que lloran porque están contentos son tontos.		
4. Me encanta ver a la gente abrir regalos, incluso cuando yo no tengo un regalo.		
5. Cuando veo un niño llorando me entran ganas de llorar a mí también.		
6. Me molesta cuando veo que están haciendo daño a una chica.		
7. Cuando alguien se ríe, aunque yo no sepa por qué, me contagia la risa.		
8. A veces lloro cuando veo la televisión.		
9. Las chicas que lloran porque están contentas son tontas.		
10. Cuando alguien está molesto, me cuesta mucho ver por qué.		
11. Me molesta cuando veo que alguien está haciendo daño a un animal.		
12. Me pongo triste si veo a un chico que no puede encontrar a nadie con quien jugar.		
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.		
14. Me molesta cuando veo que están haciendo daño a un chico.		
15. Los mayores a veces lloran, incluso aunque no tengan motivos para estar tristes.		
16. Es estúpido tratar a los animales como si tuvieran sentimientos como la gente.		
17. Me enfado cuando un compañero o compañera de clase finge que necesita ayuda de la profesora todo el rato.		
18. Los niños y niñas que no tienen amigos, seguramente no quieren tenerlos.		
19. Ver a una niña llorando me da ganas de llorar a mí también.		
20. Creo que es muy gracioso que algunas personas lloren cuando ven una película triste o leen un libro triste.		
21. Soy capaz de comerme todas mis galletas, incluso si veo que alguien me está mirando porque quiere una.		
22. Me gusta ir al zoo y al circo siempre que puedo, aunque los animales vivan en jaulas.		

TERCERA PARTE

1. ¿Alguna vez has hecho daño a un animal a propósito? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Bastantes veces
- Frecuentemente

2. ¿Cuántas veces has hecho daño a un animal a propósito? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Nunca
- Una o dos veces
- Entre 3 y 6 veces
- Más de 6 veces

3. a) ¿A qué tipo de animales has hecho daño? Pon un tick **✓** en una o más respuestas

- A ninguno.
- A animales salvajes. ¿A cuántos?
- A animales callejeros. ¿A cuántos?
- A animales de granja. ¿A cuántos?
- A animales domésticos (mascotas) ¿A cuántos?

3. b) ¿Con cuáles de estos animales has sido cruel? Pon un tick **✓** en una o más respuestas

- Con ninguno.
- Con gusanos o insectos.
- Con peces, ranas, lagartijas, etc.
- Con pájaros o mamíferos.

4. ¿Durante cuánto tiempo hiciste esto? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Nunca
- Durante un mes más o menos
- Durante 6 meses más o menos
- Durante más de 6 meses

5. ¿Cuándo fue la última vez que heriste a un animal a propósito? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Nunca he herido a un animal
- Hace más de un año
- Hace menos de un año pero más de 6 meses
- En los últimos 6 meses

6. ¿Tratas de forma cruel a los animales delante de los demás o cuando estás solo/a? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Yo nunca he hecho daño a un animal.
- Delante de los demás
- Solo/a

7. a) Si has hecho daño a un animal con otras personas, ¿eran amigos o adultos? Pon un tick **✓** en la respuesta correcta.

- Nunca he hecho daño a un animal.
- Con adultos, que también hacían daño al animal.
- Con amigos que lo hacen conmigo.
- Con amigos que no participan.

7. b) Si haces daño a un animal estando solo/a, ¿intentas esconder lo que has hecho?

- Yo nunca he hecho daño a un animal.
- No, no intento ocultarlo.
- A veces intento ocultarlo, no siempre.
- Sí, intento esconderlo.

8. Si haces daño a propósito a un animal, ¿te sientes arrepentido y triste por haberlo hecho?

- ¡Yo nunca he sido cruel con un animal!
- Si, me siento muy mal por el animal.
- A veces me siento mal, no siempre.
- No, no me siento mal por el animal.

9. ¿Cómo te hace sentir que la gente haga daño a los animales?

- Muy triste y molesto/a
- No lo sé
- ¡Se lo merecen!
- Es divertido

CONTESTA ESTA ÚLTIMA PREGUNTA SI ALGUNA VEZ HAS HECHO DAÑO A UN ANIMAL A PROPÓSITO.

10. ¿Puedes decirnos lo que pasó cuando heriste a un animal a propósito, o lo que haces normalmente si haces daño a animales a menudo?

ANEXO II

Formulario de consentimiento familiar

Queridas familias:

En el período próximo del día 27 de enero al día 12 de febrero de 2015 se implantará un Proyecto de corta duración por el que se pondrá en marcha un Programa de Educación Compasiva que tendrá por objeto promover las actitudes de respeto, compasión y empatía hacia los animales, con la previsión de que esto tenga un efecto positivo en las actitudes sociales y la convivencia tanto fuera como dentro del centro.

Realizaremos, además, un estudio empírico donde se recogerán los resultados de la implantación de este Programa, y para ello requeriremos la participación del alumnado en la realización de dos test, uno previo a la puesta en marcha del Programa y otro al final, con preguntas relativas al grado de empatía y las actitudes del alumnado hacia otros animales y personas. Estos test serán de carácter anónimo, por lo que no se registrará ningún dato de carácter personal, y los resultados serán empleados únicamente para las conclusiones del estudio empírico. Antes de proceder a realizar los test, solicitamos vuestro permiso para la participación de vuestros/as hijos/as. En caso de consentimiento, por favor, rellenad la ficha que sigue, la cual el alumnado deberá entregar a su tutor/a antes del 23 de enero de 2015.

Don/Doña _____, padre/madre o tutor/a legal
de _____, doy mi permiso para la
participación de mi hijo/a en los test y el Programa de Educación Compasiva que se implantará
en el Colegio Público San Juan de la Cadena entre el 27 de enero y el 12 de febrero de 2015.

Firmado:

En Pamplona, a ____ de _____ de 2015

ANEXO III

Diario de Noticias - Jueves, 7 de mayo de 2015

Zona Media

Los partidos apuestan por programas educativos para prevenir la violencia juvenil

Proponen crear un Observatorio de la Violencia en Tafalla o promover una educación inclusiva

de Aina Izko

TAFALLA - Si en algo coincidieron ayer los representantes políticos de los partidos que van a concurrir a las elecciones municipales es en que la prevención es la clave para frenar cualquier tipo de violencia, incluida la juvenil. Esta es una de las conclusiones extraíbles de la charla sobre Violencia Juvenil y Convivencia en Tafalla organizada por los familiares y amigos de Roberto Requena, el joven de 16 años fallecido el pasado 10 de febrero tras ser agredido por otros dos menores (si bien uno de los imputados ha exculpado al otro en su última declaración).

La primera en intervenir fue Loren Albéniz (UPN), quien subrayó que "Tafalla no es una isla en materia de violencia, la violencia está generalizada y nos envuelve". El antidoto, según Albéniz, pasaría por "unos núcleos familiares responsables y estables", por establecer límites, educar en los sentimientos, lograr un equilibrio emocional y educar las conductas. Para lograrlo, desde UPN proponen "promover acciones de prevención de la violencia desde las edades más tempranas", "sensibilizar a la ciudadanía" o "constituir un grupo de trabajo multidisciplinar, a modo de Observatorio de la Violencia, que analice y reflexione sobre los tipos, causas y consecuencias de la violencia, así como sobre la prevención de la misma".

El candidato de Bildu, Arturo Goldaracena, sin embargo, prefirió hablar de "agresividad" en lugar de en "violencia juvenil al considerar que el término "estigmatiza" a la juventud. Puso en valor la labor desempeñada por los Servicios Sociales de Base y propuso que "el



De izquierda a derecha: Jesús Sánchez (PPN), Loren Albéniz (UPN), Goyo Ojer (I-E), Aitor Rodríguez (moderador), Ana Ozcáriz (IT), Ángel Solchaga (PSN) y Arturo Goldaracena (Bildu) durante el debate celebrado ayer en La Kolasia.

Ayuntamiento sirva de nexo, apoyo o mediador de conflictos a nivel social". También planteó realizar "convenios con centros educativos para trabajar en programas de prevención de conductas agresivas".

Ángel Solchaga (PSN), por su parte, no considera que en Tafalla exista un problema generalizado de violencia juvenil ni problemas de convivencia, aunque sí admitió que "cuando dos o más factores de exclusión se juntan las consecuencias pueden ser dramáticas". De ahí que crea necesario "defender y promover una educación inclusiva, que contribu-

"Tafalla no es una isla, la violencia está generalizada y nos envuelve"

LOREN ALBÉNIZ
Representante de UPN

"Los Servicios Sociales están desbordados por falta de recursos"

GOYO OJER
Representante de I-E

ya de manera significativa a un modelo social más justo y más equitativo" porque "trabajar en ese camino es lo que nos puede llevar a una convivencia más pacífica" aseguró.

Ana Ozcáriz (Iniciativa por Tafalla), tras compartir que "Tafalla no es violenta", reconoció que "quizás haya que encauzar la educación". Propuso trabajar desde cada área en erradicar la violencia. "Hay que invertir los pocos recursos que tenemos en educar porque la violencia no lleva a ninguna parte".

Desde Izquierda-Ezkerria, Goyo Ojer, se mostró muy crí-

tico. Advirtió de la situación que atraviesan los Servicios Sociales, que "están desbordados", y apostó por "revertir la privatización" de los mismos así como por dotarlos de recursos económicos y humanos.

El portavoz del PPN, Jesús Sánchez, planteó movilizar a la Policía Municipal para proteger las zonas de ocio de los jóvenes.

Por último los grupos anunciaron que en verano se impartirán unos cursos, organizados por el ayuntamiento en colaboración con la UPNA, que versarán, precisamente, sobre la violencia. o